

Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement  
an Schulen und deren Prädiktoren –  
eine empirische Untersuchung  
an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der wirtschaftlichen Staatswissenschaften  
(Dr. rer. pol.)

des Fachbereichs Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

vorgelegt von

Dipl.-Kfm. Frank Zimmermann

in Mainz

im Jahre 2013

# Inhaltsverzeichnis

I	Einleitung und Zielsetzung der Arbeit .....	1
II	Beschreibung der Konzepte und theoretische Grundlagen .....	8
1	Qualitätsmanagement im Bildungswesen.....	8
1.1	Entstehungsgeschichte des Qualitätsmanagements .....	8
1.2	Adaption des betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagements auf die Schule	16
1.3	Zur Einführung von Qualitätsmanagement im Schulwesen .....	22
1.3.1	Schulisches Qualitätsmanagement in Deutschland .....	22
1.3.2	Zur Einführung von Qualitätsmanagement-Konzepten in rheinland- pfälzischen Schulen im Rahmen von Modellversuchen.....	28
1.4	Besonderheiten bei der Anpassung von Qualitätsmanagement im Schul- wesen .....	33
1.4.1	Juristische und ökonomische Aspekte bei der Übertragung von..... Qualitätsmanagement auf die Schule .....	33
1.4.2	Organisationspsychologische Aspekte bei der Übertragung von..... Qualitätsmanagement auf die Schule .....	40
1.5	Zwischenfazit.....	44
2	Analyse des Konstrukts der Einstellung.....	45
2.1	Reflektion verschiedener Konzepte zur Einstellung.....	45
2.1.1	Messung der Einstellung zur Vorhersage von Verhalten – das eindimensi- onale Einstellungskonstrukt.....	46
2.1.2	Messung der Einstellung zur Vorhersage einer Verhaltensintention – das..... mehrdimensionale Einstellungskonstrukt.....	51
2.1.3	Implizite und explizite Einstellungen .....	52
2.1.4	Arbeitsdefinition der Einstellung zum Qualitätsmanagement.....	54
2.2	Messung von Einstellungen .....	56
2.3	Einstellungsmuster zum Qualitätsmanagement in Schulen .....	59
2.4	Einflussfaktoren auf die Einstellung .....	61
3	Einflussfaktoren auf die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement	63
3.1	Individuelle Prädiktoren der Einstellung von Lehrern zu schulischem..... Qualitätsmanagement .....	64

3.1.1	Die Berufszufriedenheit und die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit von..... Lehrern.....	64
3.1.2	Die Verausgabungsbereitschaft von Lehrern .....	70
3.1.3	Die empfundene Autonomie von Lehrern .....	77
3.1.4	Die Reformbereitschaft von Lehrern .....	81
3.1.5	Die Kooperationsbereitschaft von Lehrern.....	84
3.1.6	Der Informationsstand von Lehrern zum Qualitätsmanagement.....	88
3.1.7	Das pädagogische Selbstverständnis von Lehrern.....	90
3.1.8	Zwischenfazit.....	95
3.2	Institutionelle Prädiktoren der Einstellung von Lehrern zum schulischen..... Qualitätsmanagement .....	96
3.2.1	Das empfundene Führungshandeln der Schulleitung .....	96
3.2.2	Die empfundene Selbständigkeit der Schule .....	104
3.2.3	Zwischenfazit.....	107
III	Entwicklung des theoretischen Messmodells.....	108
4	Hypothesen .....	110
4.1	Lehrerindividuelle Einflussfaktoren auf die Einstellung zum..... Qualitätsmanagement .....	110
4.2	Institutionelle Einflussfaktoren auf die Einstellung zum..... Qualitätsmanagement .....	114
4.3	Zusammenfassendes Messmodell.....	115
IV	Design und Methoden der empirischen Studie .....	117
5	Zur Methodik der Datenerhebung .....	117
6	Durchführung des Pretests und der Hauptuntersuchung .....	119
6.1	Pretest an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz.....	119
6.2	Hauptuntersuchung an elf berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz .....	120
7	Konzeption des Fragebogens.....	122
7.1	Der Fragebogen im Pretest .....	123
7.2	Erweiterung des Fragebogens in der Hauptuntersuchung .....	128
8	Auswertungsmethoden .....	129
9	Methodenkritik .....	132
10	Beschreibung und Charakteristika der Stichprobe .....	137

V	Zentrale Ergebnisse der Untersuchung .....	141
11	Zur Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	141
12	Einflussfaktoren auf die Einstellung von Lehrkräften an Schulen .....	146
12.1	Lehrerindividuelle Einflussfaktoren .....	147
12.2	Institutionelle Einflussfaktoren .....	151
12.3	Statistische Zusammenhänge ausgewählter Einflussfaktoren .....	152
13	Diskussion der Ergebnisse und Forschungsdesiderate .....	158
14	Implikationen für die Schulpraxis .....	165
VI	Literaturverzeichnis .....	167
VII	Anhang .....	193

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AQS	Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen in Rheinland-Pfalz
BBS	berufsbildende Schule
Bd.	Band
BEAGLE	Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen
BLK	Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
bspw.	beispielsweise
BVerfGE	Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
bzw.	beziehungsweise
DIN	Deutsche Industrienorm
EFQM	European Foundation for Quality Management
EiLe	Weiterentwicklung der Eigenverantwortung berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur“
EN	Europäische Norm
EQuL	Modellprojekt in Rheinland Pfalz, Transfer von Eigenverantwortung, Qualitätsmanagement und Lehr- und Lernkultur an berufsbildenden Schulen
et al.	et alii
etc.	et cetera
f. / ff.	folgende
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
i. d. R.	in der Regel
ISO	International Organization for Standardization
i. V. m.	in Verbindung mit
Jahrg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KoLa	Modellprojekt in Rheinland-Pfalz, Förderung des selbst gesteuerten Lernens und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula auf der Basis von Jahresarbeitsplänen

MBFJ	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz
NPM	New Public Management
NSM	Neues Steuerungsmodell
PDCA	Plan, Do, Check, Act ( <i>Planen, Tun, Kontrollieren, Handeln</i> )
Q2E	Schulisches Qualitätsmanagementprogramm Qualität durch Evaluation und Entwicklung
Quabs	Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen
QM	Qualitätsmanagement
QMBS	Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern
QuiSS	Qualitätsverbesserungen in Schulen und Schulsystemen
S.	Seite
Sig.	Statistische Signifikanz
SKOLA	Weiterentwicklung der Eigenverantwortung berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Rahmen des BLK-Modellprogramms Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung
Tab.	Tabelle
TQM	Total Quality Management
u. a.	und andere
u. v. m.	und vieles mehr
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z. B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Übertragbarkeit des Input-Output-Konzepts auf den Schulbereich (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 194).....	34
Tabelle 2 - Zufriedenheitstypen (modifiziert nach Baumgartner & Udris, 2006) .....	68
Tabelle 3 - Adaption der Evolutionstheorie auf das Veränderungsmanagement in Organisationen (nach Higgs & Rowland, 2005, S. 124; eigene Übersetzung)..	98
Tabelle 4 - Skalen der Lehrerbefragung im Pretest.....	126
Tabelle 5 - Skalen der Lehrerbefragung in der Hauptuntersuchung .....	128
Tabelle 6 - Test auf Normalverteilung (Kolgomorov-Smirnov-Test, Signifikanzkorrektur nach Lilliefors).....	130
Tabelle 7 - Übersicht der am Schulversuch EQUl teilnehmenden Schulen .....	137
Tabelle 8 - Bivariate Korrelationen zwischen ausgewählten Variablen .....	153
Tabelle 9 – Regressionsmodell .....	154

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Einstellung als eindimensionales System (nach Fishbein & Ajzen, 1975).....	47
Abbildung 2 - Theorie des geplanten Verhaltens (nach Ajzen & Madden, 1986).....	50
Abbildung 3 - Drei Phasen-Modell der Veränderung (nach Lewin, 1951; verändert von Higgs & Rowland, 2005, S. 122; eigene Übersetzung) .....	97
Abbildung 4 - Potenzielle Prädiktoren der Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	107
Abbildung 5 - Zusammenfassende Darstellung der zu erwartenden Zusammenhänge .....	116
Abbildung 6 - Übersicht über die geäußerte Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	141
Abbildung 7 - Ergebnisgrafik der gemessenen Haupteinflussfaktoren auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	161

# I Einleitung und Zielsetzung der Arbeit

## *Einführung und Darstellung der Problematik*

Die gesellschaftliche Wertigkeit schulischer Bildung hat sich in Deutschland in den letzten Jahrzehnten sukzessive erhöht. Als vergleichsweise rohstoffarmes und gleichzeitig relativ dicht bevölkertes Land war und ist ein hohes Bildungsniveau in Deutschland in den vergangenen Jahrhunderten immer sowohl Auslöser als auch Garant ökonomischen Wohlstandes gewesen. Gleichwohl hat sich die öffentliche Wahrnehmung hierzulande hinsichtlich ihres Anspruchs und der empfundenen Qualität schulischer Bildung in den letzten Jahren gravierend verändert. Schulische Bildung umfasste bis ins späte 20. Jahrhundert einen Bildungs- und einen Erziehungsauftrag, mit dem Ziel, neben der Vermittlung von Wissensstoff auch den einzelnen Bürger zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden (Avenarius, 2005), der in der Öffentlichkeit nicht weiter hinterfragt wurde. Heutzutage steht der Bildungsbereich zudem in der Pflicht, „(...) *die Qualität unserer Bildungssysteme an ihren konkreten Ergebnissen zu messen*“ (Annette Schavan, ehemalige Bundesministerin für Bildung und Forschung, [BMBF 113/2007]) und nennt dabei bspw. die Schulabbrecherquote, Leseleistung, Schulabschlüsse, Anzahl der Hochschulabsolventen bestimmter Fächer sowie die Erwachsenenbildung als Indikatoren für eine gelungene Zielerreichung. In den letzten Jahren sind daher im Schulwesen gravierende Veränderungen angestoßen worden. Begründet wird dies damit, dass zum einen Deutschland den eigenen, hoch gesetzten Erwartungen in internationalen Bildungsvergleichen nicht gerecht wurde. Zum anderen verlangten politische Entscheidungsträger<sup>1</sup> eine wirtschaftlichere Mittelverwendung im Bildungsbereich als bisher. In der Folge stellten umfassende politische Reformprozesse im Schulwesen insbesondere das bisher etablierte Konzept staatlicher Schulaufsicht und Schulverwaltung zugunsten einer höheren Eigenständigkeit der Schule infrage. Während sich viele schulpolitische Reformen der letzten Jahrzehnte vor allem auf die bildungspolitische Mikroebene beschränkten, indem sie bspw. die breite Einführung neuer Unterrichtsmethoden propagierten, hat sich die bildungspolitische Zielsetzung in den letzten Jahren zu Veränderungen auf der Mesoebene, nämlich der Schule als (eigenständige) Organisationseinheit, entwickelt. Drei Strategien können dabei als zentral genannt werden: die Erweiterung der Autonomie der Einzelschule, die Definition von Bildungsstandards und die Verstärkung der Outputkontrolle (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006).

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird aus Gründen besserer Lesbarkeit die grammatikalisch maskuline Form sozialer Rollen bzw. Berufspositionen verwendet.

Hierbei wird einerseits den Schulen ein höheres Maß eigenverantwortlichen Handelns („Selbstständige Schulen“ im Sinne einer gesetzlich erweiterten Autonomie der Einzelschule<sup>2</sup>) zugestanden, andererseits stehen die Schulen insgesamt in der Pflicht, für diese größere Selbstverantwortung Rechenschaft abzulegen und ihre Leistungen nachprüfbar und vergleichbar zu machen<sup>3</sup>. Ein wichtiges Instrument zur neuen staatlichen Steuerung auf der Ebene der Einzelschule stellt das schulische Qualitätsmanagement als „*bewusstes und systematisches Bemühen um eine gute Qualität*“ (Keller, 2007, S. 100) dar. Schulisches Qualitätsmanagement versucht, Qualität auf sämtliche Handlungsebenen innerhalb der Schule zu übertragen. Am etablierten Qualitätsmanagement-Modell Q2E, welches seit vielen Jahren angewendet wird, soll dies kurz erläutert werden: Schulische Voraussetzungen sowie personelle und strukturelle Ressourcen werden als *Inputqualitäten* definiert, die Arbeit der Schulführung und des Lehrerkollegiums werden als *Prozessqualitäten der Schule* definiert. Kurz- und langfristige Auswirkungen des Unterrichtserfolgs können in *Output- und Outcome-Qualitäten* definiert werden. Stand und Entwicklung des *angewendeten Qualitätsmanagements* werden zudem gesondert bestimmt (Steiner & Landwehr, 2003). Konkret umgesetzt werden Qualitätsmanagement-Systeme im Schulbereich in der Regel durch Evaluationen, also durch wertende Zustandsbeschreibungen der beteiligten Ebenen: Schüler evaluieren Lehrer, Lehrer evaluieren die Schulleitung, die Schule insgesamt wird wiederum durch externe Dritte evaluiert. Die herausragende Notwendigkeit einer Bereitschaft der Lehrer an schulischem Qualitätsmanagement mitzuwirken, wird dadurch offenkundig.

Inwieweit die Lehrkräfte, von deren Mitarbeit die erfolgreiche Einführung von schulischem Qualitätsmanagement weitestgehend abhängt, tatsächlich von den bisherigen Maßnahmen erreicht werden, ist jedoch weitestgehend unklar. Dies liegt unter anderem daran, dass die wissenschaftliche Erhebung des tatsächlichen Implementierungsstandes von Qualitätsmanagement technisch schwierig ist. Selbst bei Vorliegen umfangreicher Schulprogramme und zahlreicher Evaluationen bleibt häufig ungewiss, inwieweit der Qualitätsgedanke im schulischen Alltag tatsächlich gelebt wird. Über die Messung der Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement erschließt sich jedoch ein indirekter Weg, Informationen darüber zu erhalten, inwieweit Lehrkräfte von den bisherigen Reformen erreicht werden. Der Schwer-

---

<sup>2</sup> Zur unterschiedlichen Begrifflichkeit von „Autonomie“ der Einzelschule vgl. Zlatkin-Troitschanskaia (2006, S. 249).

<sup>3</sup> Zlatkin-Troitschanskaia sieht in den gesetzlich-administrativ eingeräumten Veränderungen der Gestaltungsfreiräume bzw. der systeminternen Verschiebung der Entwicklungs- und Handlungsräume institutioneller Agenten einen bildungspolitischen Versuch, das Bildungsgeschehen mittels geringerem Planungsaufwand und gleichzeitiger Stärkung der Rechenschaftspflicht und Kontrolle ressourcenneutral effizienter und effektiver zu gestalten (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 120).

punkt dieser Arbeit liegt daher auf der Ermittlung der Einstellung von Lehrern zum schulischen Qualitätsmanagement und der Bestimmung von Faktoren, die auf diese Einstellung Einfluss nehmen. Es ist anzunehmen, dass bestimmte Prädiktoren gut dafür geeignet sein könnten, die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement vorherzusagen.

Aufbauend auf diesen Ergebnissen können möglicherweise auch konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, die eine erfolgreiche Implementierung von Qualitätsmanagement in den Schulbetrieb erleichtern und unterstützen. Veränderungen im Schulbetrieb erfordern im Vergleich zu anderen (vor allem nichtstaatlichen) Organisationen ein höheres Maß an Akzeptanz durch die Ausführenden. Die Schulleitung ist gegenüber den an der Schule tätigen Lehrkräften zwar grundsätzlich weisungsberechtigt, allerdings genießen die Lehrer in ihrer wesentlichen Kernaufgabe, nämlich im Unterrichten der Schülerinnen und Schüler, ein relativ hohes Maß an Freiheit und eigener pädagogischer Verantwortung (vgl. Schulgesetz von Rheinland-Pfalz 2009, § 26 Abs. 3 i. V. m. § 25 Abs. 1). Diese Freiheit kann durchaus als Konkurrenz zum Kerngedanken eines Qualitätsmanagements verstanden werden, welches eher auf Normierung von Arbeitsprozessen im Sinne einer Festlegung vorher zu bestimmender Standards abzielt. Konkret bedeutet dies, dass das an einer Schule unterrichtende Personal gleichsam beworben und überzeugt werden muss, ein Qualitätsmanagement einzuführen und zu etablieren. Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund der Einführung von Qualitätsmanagement in anderen (insbesondere nichtstaatlichen) Organisationen besonders hervorzuheben: Hier kann durch direkte Anweisung im Rahmen der fachlichen und disziplinarischen Weisungsrechte oder durch (standes-)rechtlichen Zwang (bspw. Qualitätsmanagement der Wirtschaftsprüfer, vgl. Marten & Köhler, 2000) Druck auf die Beschäftigten ausgeübt werden. Bislang ist jedoch unklar, ob es Einflussfaktoren gibt, die zu einer positiveren Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement führen. Insofern erscheint eine Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement als wichtiger Schritt, um die Einführung dieses Reformvorhabens zu unterstützen.

### *Bezug zum aktuellen Forschungsstand und Desiderate*

In der empirischen Bildungsforschung liegen bislang nur wenige Arbeiten vor, die die Einstellung von Lehrkräften zu schulpolitischen Reformen untersuchen. Einen ersten Ansatzpunkt bilden Ergebnisse allgemeiner Untersuchungen zu Veränderungen in Organisationen, die sich durchaus auch auf schulische Gegebenheiten übertragen lassen. So haben verschiede-

ne Studien ergeben, dass bis zu 70 % der Veränderungsinitiativen in Organisationen scheitern (Higgs & Rowland, 2005). Hierfür gibt es unterschiedliche Gründe, die teilweise auch auf die Situation an Schulen zutreffen. Die unterschiedlichen Pilotprojekte zur Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements begleitende Forschung zeigt z. B. eine eher ablehnende Haltung des Lehrpersonals (Tenberg, 2002; Tenberg, 2003a; Tenberg, 2003b).

Faktoren, die Einfluss auf die Einstellung von Lehrern zu schulischem Qualitätsmanagement nehmen können, sind in der bisherigen Lehrerforschung nur in geringem Ausmaß identifiziert worden. Allerdings lassen sich teilweise Ergebnisse aus anderen Forschungsbereichen übertragen. So zeigen neuere Studien, die sich mit den Problemen des Veränderungsmanagements befassen, dass Veränderungen in Organisationen hochkomplexe Prozesse sind, die im Allgemeinen nicht erfolgreich alleine durch eine Verordnung vorgesetzter Stellen vorgegeben werden können (Stacey, 1996). Als ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Umsetzung von Neuerungen in Organisationen wurde hingegen die Reformbereitschaft der betroffenen Personen ausgemacht (Schumacher, 2008; Holt et al., 2007). Diese wird daher auch als Prädiktor für die Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement angenommen.

Speziell bezogen auf die Einführung von Qualitätsmanagement an Schulen und – exemplarisch für Schulreformvorhaben – weist Tenberg auf mögliche Akzeptanzprobleme durch Lehrkräfte hin, bspw. die Annahme eines erhöhten Arbeitsaufwands während und nach erfolgreicher Einführung (Tenberg, 2002). Hier ist zu prüfen, ob die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement in Abhängigkeit ihrer individuellen Verausgabebereitschaft für die Arbeit variiert. Studien zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrern werden zwar vergleichsweise regelmäßig durchgeführt (vgl. Roth, 1972; Krampen, 1978; Merz, 1979; Ipfling et al., 1995; Kanders & Rösner, 2006); eine Verknüpfung der Frage nach der Berufszufriedenheit mit der Frage zur Umsetzung schulischer Reformen liegt bislang jedoch nicht vor. Es ist anzunehmen, dass die Berufszufriedenheit und die eng mit dieser verbundenen subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit (Schaarschmidt, 2006) wesentlichen Einfluss auf die Einstellung von Lehrern zu schulpolitischen Veränderungen ausüben.

Die Einstellung zu Reformvorhaben hängt unter anderem mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen von Arbeitnehmern zusammen (Baumgartner & Udriș, 2006). Diese individuellen Eigenschaften beeinflussen die Bereitschaft, Veränderungen aktiv mitgestalten zu wollen, bloß zu tolerieren oder sogar abzulehnen. Inwieweit die an einer Schule unterrichtenden Leh-

rer spezifischen Persönlichkeitstypen zugeordnet werden können, wurde bislang auf unterschiedliche Art untersucht (Asendorpf, 2007). In dieser Arbeit wird geprüft, ob die Lehrkräfte, die sich hinsichtlich ihres pädagogischen Selbstverständnisses im Sinne der Caselmann-Typologie (Caselmann, 1964) unterscheiden, auch in ihrer Einstellung zum Qualitätsmanagement variieren.

Schulen werden von Schulleitern und Abteilungsleitern (d. h. den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung) geführt, die für die Organisation insgesamt zuständig sind, und deren Rollen sich in den letzten Jahren grundlegend geändert haben und weiter ändern werden (Steffens, 2008; Seitz, 2008a). Neben ihrer – zumindest zeitanteiligen – unterrichtenden und somit kollegialen Tätigkeit üben diese als Dienstvorgesetzte ebenfalls einen Einfluss auf das konkrete Arbeitshandeln der einzelnen Lehrkraft aus. Dabei wirken sie auch als Multiplikator eines Qualitätsmanagements, welches von den der Schule vorgelagerten administrativen Stellen vorgegeben wird. Diese Aufgabenvielfalt der Mitglieder der Schulleitung verdeutlicht Chancen und Risiken ihres Handelns auf innerschulische Prozesse und die Einstellung von Lehrkräften: Im bisherigen Steuerungsmodell der Einzelschule waren die konkreten Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung nach oben durch die ausgeübte Schulaufsicht und nach unten durch weitgehend empfundene Freiheit der Lehrkraft in der Ausübung ihrer Tätigkeit stark begrenzt. Die vergrößerte Autonomie der Einzelschule verringert in der Konsequenz sowohl die Handhabe einer Kontrolle durch die Schulaufsichtsbehörden als auch die empfundene Freiheit der einzelnen Lehrkraft. Damit einher geht ein Macht- und Kontrollgewinn durch die Schulleitung, bspw. durch eine schuleigene Budgethoheit in finanzieller Hinsicht oder bei der Personalgewinnung und -entwicklung aber auch im Rahmen der maßgeblichen Steuerung der schulinternen Entwicklung (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009; Schumacher, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2009). Der Einfluss des Führungshandelns der Schulleitung auf die Qualität von Schulen sowie auf verschiedene Einstellungen von Lehrkräften ist bisher empirisch vergleichsweise gut belegt (Hallinger & Heck, 1998; Schumacher, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2009; Steffens, 2008; Wissinger, 2000). Es wird daher angenommen, dass das Führungshandeln der Schulleitung ebenfalls Einfluss auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement nimmt.

## *Bestimmung und Begründung der Zielsetzung*

Laut Literatur scheitern zwischen 80 und 90 % aller Projekte zur Einführung eines Qualitätsmanagements (Öss, 1994, in: Bülow-Schramm, 2007). Für deutsche Unternehmen werden im internationalen Vergleich besonders starke Vorbehalte gegen Qualitätsmanagement-Maßnahmen angegeben (Freiling, 2001). Zur Akzeptanz des Qualitätsmanagements an deutschen Schulen liegen bisher kaum Daten vor, da bisher nur an sehr wenigen Schulen ein vollständiges Qualitätsmanagement implementiert wurde. Die Studien, die die Schulversuche zur Einführung des Qualitätsmanagements begleiteten, zeigen jedoch recht einheitlich eine eher ablehnende Haltung des Lehrpersonals (Teichmann, 1999; Tenberg, 2002). Nur ein kleiner Teil der Befragten ist bereit, sich für schulisches Qualitätsmanagement zu engagieren. Positive Veränderungen durch Qualitätsmanagement-Maßnahmen werden kaum erwartet, dagegen gibt es zahlreiche Befürchtungen, die insbesondere den Verlust von Autonomie, die Befürchtung eines „Öffentlich-Werdens“, „unangenehmer Wahrheiten“ sowie angenommene Mehrarbeit betreffen. Gleichzeitig ist schulisches Qualitätsmanagement wie eingangs dargestellt in besonderem Maße von der Akzeptanz und Mitarbeit der betroffenen Lehrpersonen abhängig.

Ziel dieser Arbeit ist daher zum einen, die Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrern an berufsbildenden Schulen zu erfassen. Zum anderen sollen Prädiktoren identifiziert werden, die eine Vorhersage der Einstellung möglich machen. In diesem Bereich empirischer Bildungsforschung gibt es bisher noch keine aussagekräftigen Studien. Schließlich sollen aus den Befunden erste Schlussfolgerungen für eine verbesserte Implementierung von Qualitätsmanagement an Schulen gezogen werden.

## *Darstellung und Begründung der Vorgehensweise*

Mit der Einführung von Qualitätsmanagement wird die Schule mit einem originär nicht pädagogischen Steuerungsinstrument konfrontiert. Die hierfür erforderlichen Konzepte und theoretischen Grundlagen werden im Teil II dieser Arbeit beschrieben. Dafür werden die historische Entwicklung des Qualitätsmanagements-Konzepts sowie dessen Anwendung in unterschiedlichen Organisationen behandelt. Der Schwerpunkt liegt in diesen Kapiteln auf den theoretischen Grundlagen zum Qualitätsmanagement sowie auf der Frage der Übertragung dieses Konzepts auf den Schulbereich. Dabei werden juristische, ökonomische, pädagogische und organisationspsychologische Aspekte aufgezeigt und diskutiert. Zudem wird das Konstrukt der Einstellung vornehmlich aus psychologischer Sichtweise behandelt. Verschiedene Konzepte der Einstellungen werden einander gegenübergestellt und verschiedene Aspekte der Messung von Einstellung diskutiert. Weiterhin wird das für diese Arbeit verwendete Konstrukt „Einstellung zum schulischen Qualitätsmanagement“ modelliert.

Im Teil III der Arbeit wird literaturgeleitet ein eigenes Theoriemodell entwickelt, in welchem potenzielle Prädiktoren zur Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement herausgearbeitet werden. Hierbei können (lehrer-)individuelle und institutionelle Prädiktoren unterschieden werden. Aus dem vorgestellten Theoriemodell werden anschließend Hypothesen abgeleitet.

Die Beschreibung und Begründung des Studiendesigns erfolgt im vierten Teil. Für die Überprüfung der Hypothesen wird eine quantitative Methode der Datenerhebung gewählt. Die Einstellung der Lehrkräfte zum Qualitätsmanagement sowie die potenziellen Prädiktoren werden daher mittels eines Fragebogens erhoben. Dieser besteht größtenteils aus bereits etablierten Skalen und wird in einem Pretest validiert. Die Hauptuntersuchung wird an elf berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz im Rahmen des Schulversuchs EQul durchgeführt. Anschließend folgt in diesem Kapitel die Beschreibung der Stichprobe sowie die Darstellung und Begründung der Auswertungsmethoden.

Schließlich werden im Teil V die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und diskutiert. Es erfolgt eine Einordnung in den Stand der Forschung und die Diskussion möglicher Implikationen für die Schulpraxis. Die angewandten Methoden werden kritisch beleuchtet. Schließlich werden mögliche Desiderate für die weiterführende Forschung erarbeitet.

## II Beschreibung der Konzepte und theoretische Grundlagen

### 1 Qualitätsmanagement im Bildungswesen

#### 1.1 Entstehungsgeschichte des Qualitätsmanagements

Der Begriff Qualitätsmanagement setzt sich aus den beiden Wörtern Qualität und Management zusammen. Ersteres aus dem lateinischen Wort *qualitas* (Güte oder Beschaffenheit) entzieht sich einer eindeutigen Definition. Umgangssprachlich wird Qualität als Eigenschaft oder Merkmal eines Beurteilungsgegenstandes aufgefasst. Da es sich hierbei um beobachtbare Eigenschaften oder Beschaffenheiten eines Objektes handelt, entsteht der Eindruck, dass Qualität objektiv beurteilbar sei (Heid, 2000). Diese so genannte objektive Qualität entsteht allerdings erst durch eine subjektive Gewichtung und Bewertung der jeweiligen Qualitätskriterien. Diese Gewichtung resultiert aus individuellen Entscheidungen, die sich daran orientieren, welchem Zweck das jeweilige Objekt dienen soll. Die Qualitätsgesichtspunkte und -kriterien ergeben sich also nicht automatisch aus der „*zu beurteilenden Sache*“ (Heid, 2000). Obwohl jeder intuitiv zu wissen glaubt, was eine gute Schule ist, bzw. dass ein Expertenkonsens darüber besteht, können je nach bildungspolitisch verfolgtem Zweck ganz unterschiedliche Qualitätskriterien zur Anwendung kommen: Sieht man den Sinn von Schule in der Erziehung und Bildung des jungen Menschen, werden andere Beurteilungskriterien im Vordergrund stehen, als wenn der Zweck von Schule darin besteht, „*die nachwachsende Generation auf die gegebene und politisch erwünschte Hierarchie gesellschaftlicher und beruflicher Positionen zu verteilen*“ sowie diese Verteilung zu legitimieren (Heid, 2000, S. 47). Im ersten Fall ist eine Schule „gut“, deren Schüler ganz überwiegend Bestnoten als Ausweis des erzielten Bildungserfolgs erhalten, im zweiten Fall verfehlt die Schule eben damit ihren Zweck. In dieser Arbeit wird Qualität als Beschaffenheitsgestaltung eines Produkts oder einer Dienstleistung hinsichtlich einer vorab definierten Anforderung verstanden (Zollondz, 2006). Verkürzt kann von einem „Soll-Ist-Vergleich“ von vorab gestellten Anforderungen und tatsächlich beobachteter Erfüllung dieser Anforderungen gesprochen werden. Dieser Soll-Ist-Vergleich ermöglicht die Bewertung eines Produkts oder einer Dienstleistung hinsichtlich „guter“ oder „schlechter Qualität“ in dem Sinne, in welchem die Anforderungen jeweils erfüllt bzw. nicht oder nicht vollständig erfüllt werden (Keller, 2007). Diese Definition von Qualität wird in der Betriebswirtschaft um das Element der Kundenzufriedenheit erweitert. So definiert die gängige Standardnorm DIN EN ISO 9000:2005 „*Qualität als das Vermögen einer Gesamtheit an Merkmalen eines Produkts, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Partnern*“ (Kaminske & Umbreit,

2008, S. 23). Hieraus leiten die Verfasser die in ihren Augen maßgebliche (betriebswirtschaftliche) Definition „*Qualität ist die Erfüllung der Forderungen zur dauerhaften Kundenzufriedenheit*“ oder auch „*Qualität ist Übereinstimmung von Forderungen, Vorhaben und Ausführungen*“ ab (Kaminske & Umbreit, 2008, S. 23; zur Übertragung des Begriffs „Kunden“ auf den Bereich Schule siehe Kap. 1.2).

Der ursprünglich englische Begriff Management, der mittlerweile auch im Deutschen verwendet wird, ist unschärfer. Im Folgenden wird unter Management die Verarbeitung von Informationen und ihre Verwendung zur zielorientierten Steuerung von Menschen und Prozessen verstanden (Zollondz, 2006). Demnach beinhaltet Qualitätsmanagement die Tätigkeiten, die zum Leiten und Lenken einer Organisation bzw. eines Unternehmens bezüglich der Qualität von Produkten und Prozessen zu leisten sind. Dem heute verwendeten Begriff von Qualitätsmanagement liegt darüber hinaus auch die implizite Forderung zugrunde, sich mit einem einmal erreichten Qualitätsstatus nicht zufrieden zu geben, sondern diesen laufend zu verbessern. Dieses Verständnis begreift Qualität somit nicht als statischen Zustand. Vielmehr ist die Erhaltung sowie die fortwährende Steigerung von Qualität ein immerwährender und nie endender Prozess, der sämtliche Organisationsbereiche umfasst.

Als wissenschaftliches Fachgebiet ist Qualitätsmanagement eine Querschnittsdisziplin, die insbesondere von den Ingenieurs-, Wirtschafts-, Umwelt- und Sozialwissenschaften geprägt wird (Zollondz, 2006). Zuerst etabliert und nachhaltig durchgesetzt hat sich das Qualitätsmanagement in der betrieblichen Praxis gewinnorientierter Unternehmen. Erste Ansätze, die Betriebsführung in Unternehmen wissenschaftlich zu untersuchen, wurden von Frederick Winslow Taylor im frühen 19. Jahrhundert verfasst (Zollondz, 2006). Im Zentrum von Taylors Arbeit stand der Arbeitsplatz des einzelnen Arbeiters im Unternehmen. Jeder Arbeitsplatz wurde hinsichtlich der zu erreichenden Anforderungen an die Arbeiter analysiert und mit Zeit- und Bewegungsstudien auf eine beabsichtigte Maximierung der Ausbringungsmenge optimiert. Die Arbeitsschritte des betrieblichen Produktionsablaufs wurden dafür bis in einzelne Handgriffe zerlegt. Durch die fortschreitende Industrialisierung und damit auch Vergrößerung der Belegschaft wurde die zu leistende Arbeit zudem in einen objektbezogenen Teil, nämlich die Produkterstellung, und einen dispositiven Teil, d. h. die Organisation und Überwachung der Produkterstellung, aufgeteilt (Zollondz, 2006). Die Trennung von ausführender und überwachender Arbeit ermöglichte eine enorme Erhöhung der Ausbringungsmenge je Einsatzmenge (*Produktivität*).

Die Steigerung der Produktivität kann als ein originäres Ziel wissenschaftlicher Betriebsführung angesehen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, mussten bei der Personalauswahl geeignete Arbeiter gefunden werden; in der Personalentwicklung waren Arbeiter auf die auszuführenden Arbeiten zu schulen und die Arbeitsumgebung musste den menschlichen Anforderungen angepasst werden. Dies bedeutete auch unablässige Optimierungen von Arbeitsabläufen und Organisationsprozessen. Taylors Gedanken wurden indes häufig kritisiert: Er habe die menschliche Arbeit enthumanisiert und monotonisiert, da der einzelne Arbeiter nicht mehr für ein fertiges Produkt verantwortlich sei, sondern nur noch kleine Teilschritte der Montage auszuführen und in kurzen Zeitabständen zu wiederholen habe. Die Fremdbestimmtheit der Arbeit und die geringen Arbeitsinhalte, die durch die erforderlichen schnellen Wiederholungen bedingt waren, führten zu einer laufenden Unterforderung des Arbeiters. Langfristig steigende Produktivitäts-, Qualitäts- und Flexibilitätsanforderungen könnten nur durch dem Taylorismus entgegen gesetzten, vornehmlich teamorientierten Konzepte einer Mitarbeiterbeteiligung erreicht werden (Antoni, 1999). Gegen die Kritik ist einzuwenden, dass es die arbeitsteilige Serienfertigung erstmals in der Menschheitsgeschichte erlaubte, hochkomplexe Produkte, wie ein Automobil, einer breiten Bevölkerungsschicht käuflich verfügbar zu machen.

Als organisatorisch problematisch erwies sich an der von Taylor eingeführten Fertigungstechnik der Umstand, dass aufgrund der täglich tausendfach wiederholten Arbeitsschritte und der vernetzten Produktion sich selbst kleinste Fehler eines Arbeiters unmittelbar auf sämtliche nachfolgend entstehenden Produkte auswirkten. Fehler jedweder Art zu vermeiden, wurde somit zu einem weiteren wichtigen Ziel der Betriebsführung. Um etwaige Fehler eines Arbeiters vor dem Entstehen zu unterbinden, mussten besondere Qualitätskontrollen eingesetzt werden. Es war wirtschaftlich nicht sinnvoll, sämtliche Erzeugnisse nach ihrer Herstellung auf alle potenziell möglichen Fehler zu untersuchen. In den Dreißigerjahren des 20. Jahrhunderts setzte der Physiker Walter Andrew Shewhart aus diesem Grund gezielt statistische Methoden zur Qualitätssicherung in der Betriebsführung ein. Die Verwendung einer Qualitätsregelkarte erlaubte es Unternehmen die möglichen Ausschuss- und Fehlermengen in der Produktion durch statistische Prüfung zu quantifizieren (Pfeifer, 2001). Durch die *Statistical Process Control* gelang auch bei großen Produktionsmengen mittels Stichproben eine akzeptable Vorhersage über die Qualität der hergestellten Produkte. Shewhart entwickelte dafür einen vierstufigen iterativen Problemlösungsprozess und so erste Ansätze eines kontinuierlichen

Verbesserungsprozesses (bekannt als „*PDCA-Zyklus: Plan, Do, Check/Control, Act*“, Zol-londz, 2006).

Der amerikanische Physiker William Edwards Deming beriet als ein Schüler Shewharts in den Vierzigerjahren Unternehmen in Fragen des Qualitätsmanagements. Deming entwickelte Shewharts Arbeiten weiter und veröffentlichte auch mit ihm zusammen Arbeiten auf dem Gebiet der statistischen Qualitätsüberwachung. Der nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzende volkswirtschaftliche Wandel in den Vereinigten Staaten hin zu einem Verkäufermarkt führte jedoch zu einer Geringschätzung des Qualitätsmanagements in Unternehmen. Aufgrund der hohen Nachfrage nach ihrer Produktion konnten die Unternehmen ihre Erzeugnisse nahezu unabhängig von deren Qualität veräußern. Folglich erlahmte auch das betriebliche Interesse an Methoden des Qualitätsmanagements. In den folgenden Jahren gerieten Demings Untersuchungen in den Vereinigten Staaten zunehmend in Vergessenheit. Im Gegensatz zu seiner Bedeutungslosigkeit in den Vereinigten Staaten wusste Deming seine Kenntnisse jedoch sehr erfolgreich nach Japan zu vermitteln (Kaminske & Brauer, 2008). Die nach dem Zweiten Weltkrieg in Japan weitgehend zerstörte Industrie wurde unter maßgeblicher Hilfe der Besatzungsmacht der Vereinigten Staaten wieder aufgebaut. Im Bewusstsein der strategisch wichtigen militärischen Bedeutung Japans in Asien lieferten US-amerikanische Berater umfangreiche technologische und wirtschaftliche Hilfen, um eine rasche Stabilisierung der japanischen Wirtschaft zu erreichen, den Wohlstand der Bevölkerung zu erhöhen und somit die Akzeptanz US-amerikanischen Einflusses zu sichern. Neben Deming vermittelte der US-amerikanische Wirtschaftsingenieur Joseph M. Juran in Japan wissenschaftlich aktuelles produktionstechnisches Wissen. Auf Juran geht ein Konzept zurück, in welchem der Qualitätsanspruch erstmalig um die Kundenwünsche und Mitarbeiterbedürfnisse erweitert wurde (Zollondz, 2006). Ein dreiphasiger Qualitätsregelkreis vereint Qualitätsplanung (Identifikation der Kunden, Bestimmung der Kundenwünsche und Erstellung von Produkten, die diese Wünsche befriedigen), die Qualitätsverbesserung (Entwicklung eines Unternehmensprozesses, mit dem kundengerechte Produkte erstellt werden und Optimierung dieses Prozesses) und die Qualitätskontrolle (Sicherstellen, dass das Produkt mit möglichst geringen Qualitätskontrollen hergestellt werden kann und Erzielung von zukünftigen Qualitätsverbesserungen).

In der Folge entwickelten japanische Wissenschaftler selbst eigene Qualitätsmanagement-Ansätze, mit denen die industrielle Fertigung weiter optimiert wurde. Genichi Taguchi entwarf eine nach ihm benannte Methode, welche auf die Produktion einwirkende Störeffekte

durch eine sog. „Robustheit der Fertigung“ minimieren sollte (Pfeifer & Schmidt, 2007). Taiichi Ohno, Vater des „Toyota-Produktionssystems“, wendete mit der Just-in-Time-Produktion und der autonomen Automation ein heute noch in der Automobilindustrie weitgehend unumstrittenes Verfahren zur Kostenminimierung und Vermeidung von Ausschuss und Verschwendung an (Zollondz, 2006). Kaoru Ishikawa erweiterte Demings PDCA-Zyklus auf sechs Stufen, in dem er die beiden Bereiche „Plan“ (jetzt neu: Zielbestimmung *sowie* Methoden zur Zielerreichung definieren) und „Do“ (jetzt neu: Unterrichtung und Beratung *sowie* Implementierung) weiter differenzierte (Zollondz, 2006).

Eine erste wichtige Übertragung ursprünglich rein betriebswirtschaftlich genutzten Wissens auf andere Bereiche gelang mit der Einführung des Null-Fehler-Programms in einem Rüstungskonzern durch Philip B. Crosby in den Sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts (Kaminske & Brauer, 2008). Crosbys Anforderung „*The performance standard must be Zero Defects, not, 'that's close enough.'*“ (Crosby, zit. nach Zollondz, 2006, S. 136) war vor dem Hintergrund der nuklearen Bewaffnung eine Forderung, die das US-Verteidigungsministerium stringent auf den militärischen Bereich übertrug. Aus dieser Strategie erwuchs das in den Achtzigerjahren insbesondere von General Electric angewendete Six-Sigma-Modell, das eine „Null-Fehler-Produktion“ in der industriellen Fertigung vorsieht.

In den nachfolgenden Jahren wurden Kenntnisse des Qualitätsmanagements insbesondere durch vornehmlich US-amerikanische Unternehmensberatungen in viele Industrieunternehmen eingeführt. Als wesentliche Form eines allgemeinen Qualitätsmanagement-Programms hat sich das Total-Quality-Management (umfassendes Qualitätsmanagement, TQM) etabliert und wird häufig synonym für Qualitätsmanagement verwendet (Pfeifer, 2001). Allerdings fehlt bislang eine eindeutige allgemein anerkannte Definition von Total-Quality-Management. Nachfolgend wird Total-Quality-Management definiert als ein das gesamte Unternehmen umfassendes Managementkonzept, welches die Qualität in das Zentrum des Denkens und Handelns aller Mitarbeiter stellt (Zollondz, 2006). Das heißt, Qualität bezieht sich damit nicht mehr ausschließlich auf das Endprodukt und somit auf die Arbeitsoptimierung der in der Produktion beschäftigten Arbeitnehmer, sondern ebenfalls auf sämtliche Abläufe innerhalb eines Unternehmens (Zollondz, 2006). Aus diesem Grund ist das in Qualitätsmanagement-Systemen enthaltene Qualitätsverständnis nicht produktorientiert sondern prozessorientiert formuliert. Diese Prozessorientierung bedeutet, dass Handeln als Kombination einzelner Prozesse verstanden wird. In Unternehmen können somit unter anderem die Prozesse Produkt-

entwicklung, Produktherstellung und Auftragsakquise hinsichtlich erreichter und gewünschter Qualität untersucht und weiter unterteilt werden (Pfeifer, 2001). Durch Optimierung der einzelnen Prozesse im Unternehmen soll als Ergebnis im Unternehmen die Produktqualität verbessert werden. Die hier beschriebene Prozessorientierung ermöglicht es ebenfalls, das Qualitätskonzept von produzierenden Industrieunternehmen auf Dienstleistungsunternehmen und andere Organisationsformen zu übertragen. Dafür ist eine Identifizierung und Definierung der durchgeführten Prozesse erforderlich. Somit wurde Qualitätsmanagement auch für Dienstleistungsunternehmen, staatliche Behörden und andere Einrichtungen interessant. Die Implementierung der erforderlichen Maßnahmen erfolgt beim *Total Quality Management* zwangsläufig von oben nach unten (engl. „top-down“), d. h. die Richtungsgebung der Durchführung erfolgt vom obersten über das mittlere Management bis zu den Ausführenden (Rothlauf, 2004, S. 60 f): Der Qualitätsanspruch, der von der obersten Leitung (engl. top management) dafür formuliert wird, sollte idealtypisch den nachgeordneten Mitarbeitern vorgelebt werden, weil nur somit eine unternehmens- bzw. organisationsweite erfolgreiche Umsetzung möglich ist. Unabhängig des weltweit seit den Sechzigerjahren einsetzenden Siegeszuges des Qualitätsmanagements stand die deutsche Industrie dem Gedanken eines normierten Qualitätsmanagements lange Zeit ablehnend gegenüber. Insbesondere wurden Eingriffe in die Organisationsfreiheit und eine Standardisierung des Managements befürchtet (Walgenbach, 2001). In Europa wurde schließlich 1988 von Industrie- und Dienstleistungsunternehmen ein eigenes Qualitätsmanagement-Modell, das EFQM (European Foundation for Quality Management) als Reaktion auf die Erfolge der Qualitätsmanagement-Anstrengungen in den Vereinigten Staaten und Japan initiiert. Analog zum TQM handelt es sich hierbei um ein einheitliches Qualitätsverständnis, welches im gesamten Unternehmen vorherrschen sollte. Die Grundprinzipien, zu denen bspw. Kundenorientierung und ständige Verbesserung zählen, sind mit denen des TQM faktisch identisch, sodass man heute von „EFQM als TQM“ spricht. Für den Gang der Untersuchung wird im Folgenden der Begriff Qualitätsmanagement als Oberbegriff für TQM und EFQM verwendet, da sich diese beiden Qualitätsmanagement-Systeme als bisherige Endpunkte der Qualitätsmanagement-Entwicklung herauskristallisiert haben.

Kritisch zu den Theorien des Qualitätsmanagements ist anzumerken, dass der Anspruch eines Null-Fehler-Programms bei Mitarbeitern häufig Widerstand und Ablehnung hervorruft. Auch der bloße Hinweis, „Null Fehler“ als langfristige Zielsetzung anzuerkennen, wird von Mitarbeitern häufig abgelehnt, da dieses Ziel als unrealistisch und mithin unerfüllbar angesehen wird (Pfeifer, 2001). Als problematisch ist die konkrete Umsetzung der Null-Fehler-

Produktion auch im Dienstleistungsbereich zu sehen. Prinzipiell ist, wie gezeigt, die Übertragung der Qualitätsmanagement-Methoden auch auf die Erbringung von Dienstleistungen möglich, da Qualitätsmanagement eine Optimierung jedweder Arbeitsprozesse anstrebt. In den letzten Jahren hat sich der Qualitätsmanagement-Gedanke auch in Dienstleistungsbereichen durchgesetzt. Allerdings ist die Gefahr einer tatsächlich sinkenden Qualität der erbrachten Dienstleistungen ähnlich hoch wie in der produzierenden Industrie: Arbeitshandlungen müssen gemessen, gezählt und dokumentiert werden, was zu Lasten der für die eigentliche Tätigkeit zur Verfügung stehenden Arbeitszeit geht. Dadurch kann die Qualität der erbrachten Dienstleistung bzw. des Produkts insgesamt sinken (Warzecha, 2009). Starre Null-Fehler-Vorgaben können Manipulationen im Vorfeld von Messungen hervorrufen. Fehler werden bspw. bewusst verschwiegen. Benchmarkings, Ratings und Rankings suggerieren eine vermeintliche Qualität durch den Verweis auf schlechter abschneidende Mitwerber, was ohne Aussage über eine tatsächlich erzielte Qualität ist. Gerade im Dienstleistungsbereich lassen sich Grenzwerte, wie bspw. ein Hauptschulabschluss als zu erreichende Mindestqualifikation im Bildungsbereich, leicht manipulieren (Warzecha, 2009). Bis heute fehlt weitgehend eine wissenschaftliche Evaluierung der vorgeblichen Erfolge von TQM in Unternehmen und Organisationen.

Der Transfer der Gedanken des Qualitätsmanagements auf die öffentliche Verwaltung fand in Deutschland Anfang der Neunzigerjahre des 20. Jahrhunderts insbesondere als Folge budgetärer Sparmaßnahmen statt. Unter dem Begriff New Public Management (NPM; bzw. Neues Steuerungsmodell [NSM]) wird eine an betriebswirtschaftliche Gedanken orientierte Reform des öffentlichen Sektors verstanden. Die staatliche Verwaltung soll sich an betriebswirtschaftlichen Strukturen orientieren, worunter der Aufbau einer dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur verstanden wird. Diese soll vor allem mit persönlicher Ergebnisverantwortung und dezentraler Ressourcenverantwortung, einer Outputsteuerung mit Kunden- und Prozessorientierung und Aktivierung mittels wettbewerbsähnlicher Elemente arbeiten (Jann, 2001). Die zunehmende Relevanz von Instrumenten aus dem betriebswirtschaftlichen Management in der öffentlichen Verwaltung macht insbesondere dort eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Maßnahmen erforderlich. Der Ersatz der Kameralistik durch die Kosten- und Leistungsrechnung, Einsatz von Qualitätsmanagement und Kundenorientierung, Ausgliederung von Verwaltungsleistungen an private Anbieter und die Zusammenarbeit mit privaten Unternehmen (Public Private Partnership) auf vertraglicher Basis waren erste Schnittstellen zwischen Privatwirtschaft und öffentlichem Sektor. Die öffentliche Infragestellung der Qualität in

der Pädagogik fand erstmals im Rahmen der Bildungsreformen der Sechziger- und Siebzigerjahre statt (Bülow-Schramm, 2007). Der Einzug des Qualitätsmanagements in die Schullandschaft war somit konsequent.

## 1.2 Adaption des betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagements auf die Schule

Der beschriebene Wandel der Methoden des Qualitätsmanagements von einer Prüfung industriell erstellter Erzeugnisse hin zu einer Bewertung und Optimierung von Prozessen in Organisationen ermöglichte dessen Einzug in die öffentliche Verwaltung. Unter dem Begriff *New Public Management* wurden zunächst in den angelsächsischen Ländern in den Siebziger- und Achtzigerjahren Reformbewegungen initiiert, die marktwirtschaftliche Ideen auf staatliche Institutionen zu übertragen versuchten. Demzufolge veränderte sich auch im schulischen Bereich in den angelsächsischen Ländern die politische Steuerung weg von einer reinen Dienstaufsicht hin zu einer ergebnisorientierten Schulaufsicht (vgl. dazu Müller, 2006: *Die Bostoner „Pilot Schools“*, S. 293 f.; zu möglichen neuen Aufgaben der Schulaufsicht vgl. Rekus, 2007). Zudem erhöhte sich die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit: In internationalen Vergleichsstudien wurden nationale Bildungssysteme bewertet und zunehmend auch infrage gestellt, indem Schülerleistungen in standardisierten Tests abgefragt wurden. Die internationale Vergleichbarkeit von Schülerleistungen, kombiniert mit der Ermittlung der vom Bildungssystem verbrauchten Ressourcen (ermittelt bspw. als Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt) ermöglichte eine Beurteilung der Effizienz der getätigten Ausgaben.

In Deutschland war die Einführung schulischen Qualitätsmanagements in den Neunzigerjahren bei gleichzeitiger Forderung nach mehr Selbständigkeit für die Einzelschule eine der herausragenden bildungspolitischen Reformbewegungen. Diese Einführung hatte unterschiedliche Gründe: Deutschland war in den internationalen Bildungsvergleichen den eigenen hochgesteckten Erwartungen nicht gerecht geworden. Zudem postulierten politische Entscheidungsträger eine wirtschaftlichere Mittelverwendung im Bildungsbereich als bisher. Dies setzte einen umfassenden Reformprozess in Gang, der insbesondere das etablierte Konzept staatlicher Schulaufsicht und Schulverwaltung infrage stellte. Verschiedene Forschungsarbeiten hatten Hinweise darauf gegeben, dass eine größere Schuleffektivität weniger durch starr von außen vorgegebene Richtlinien und Rahmenbedingungen als vielmehr durch bessere intern ausgestaltete formelle und informelle Prozesse erreicht werden konnte (Rutter et al., 1980; Weiß, 1982). Ein wesentliches Element des neuen Konzepts war daher die wachsende Selbständigkeit der einzelnen Schule. Dies stellte allerdings auch das etablierte Konzept staatlicher Schulaufsicht und Schulverwaltung infrage. Aus steuerungspolitischer Sicht ergaben sich hier neue Aufgabenfelder, wie die Definition von Bildungsstandards sowie die Anleitung

zur Evaluation unter anderem mittels interner und externer Evaluation (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Im Spannungsfeld zwischen größerer Autonomie der Einzelschule und der gleichzeitig rechtlich nötigen staatlichen Aufsicht wird Qualitätsmanagement als ein Mittel gesehen, diese Kontrollfunktion wahrzunehmen. Schließlich zeigte sich auch im schulischen Bereich ein wachsender ökonomischer Druck. Man erhoffte sich durch Qualitätsmanagement-Maßnahmen mehr Effizienz der eingesetzten Mittel (Oelkers, 2003). Ausgehend von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wurde von nahezu allen Bundesländern beabsichtigt, eine größere schulische Selbständigkeit, verbunden mit einer neuen Aufsichtsstruktur (Qualitätsmanagement, interne und externe Evaluation), zunächst im berufsbildenden Schulbereich und schließlich im gesamten Bildungssystem einzuführen (Brunnhuber, 2009).

Die Übertragung des ursprünglich betriebswirtschaftlichen Instruments auf den Bildungsbereich gestaltete sich allerdings schwieriger als zunächst erwartet. Während sich solche Elemente des Qualitätsmanagements, wie bspw. Organisationskultur, Mitarbeitermotivation und Personalentwicklung, in industriell fertigen Unternehmen schnell etablieren konnten (Bülow-Schramm, 2007), war schon die Klärung grundsätzlicher Fragen (Wer sind die Kunden der Schule? Was ist das Produkt der Schule bzw. des Unterrichts?) im pädagogischen Bereich problematisch. Da im schulischen Bildungsbereich zudem klassische Merkmale eines freien Marktes, wie Konsumentenfreiheit, freie Marktpreisbildung, freier Leistungswettbewerb durch Konkurrenz, Haftung, Personalflexibilität und überprüfbare Ziele, fehlen bzw. nur unzureichend vorhanden sind, stellte sich die Frage nach der grundsätzlichen Anwendbarkeit und den Erfordernissen von Qualitätsmanagement im Schulwesen. Chancen und Schwierigkeiten einer Übertragung des Qualitätsmanagement-Konzepts auf die Schule sollen nachfolgend anhand der Kernelemente des Qualitätsmanagements, nämlich der Kundenorientierung und der Verantwortung des Top-Managements sowie der weisungsgebundenen Mitarbeiter für die erfolgreiche Einführung des Qualitätsmanagements, diskutiert werden.

Wichtigster Grundsatz der modernen Qualitätsmanagement-Ansätze ist die kundenorientierte Ausrichtung aller Qualitätsbemühungen von Mitarbeitern und Unternehmensbereichen in Unternehmen. Im schulischen Bereich ergibt sich als erste Schwierigkeit die Frage, wer als Kunde der Institution Schule definiert werden kann. Weil gerade staatliche Pflichtschulen als Monopolanbieter quasi konkurrenzlos agieren, wird auch die Frage der Aufhebung der allgemeinen Schulpflicht als erster Schritt einer stärkeren Kundenorientierung diskutiert (Dresselhaus, 2001). Manche Autoren erkennen ausschließlich Eltern und Schüler als Kunden an, andere

zusätzlich dazu auch alle Mitarbeiter der Schule. Wieder andere unterscheiden gerade bei berufsbildenden Schulen zwischen internen Kunden (Schüler) und externen Kunden (Ausbildungsunternehmen, Kammern und Innungen, Wirtschaftsverbände, Ministerien u. a.). Andere Autoren diskutieren, ob die Schüler nicht eher als Mitproduzenten denn als Kunden anzusehen sind (Posch & Altrichter, 1997; Teichmann, 1999; Tenberg, 2005). Je nach Kundendefinition sind unterschiedliche Schulbereiche mit in das Qualitätsmanagement einzubeziehen. Die Erlebniswelt eines externen Kunden könnte bspw. neben der Qualität der Schulabschlüsse auch Zeitungsberichte, Schriftverkehr, schulische Beratung, Informationsveranstaltungen, Schulgebäude und den „Tag der offenen Tür“ umfassen. Für einen internen Kunden wären neben den Schulabschlüssen eher der Schulleiter, Lehrpersonen, Prüfungen, schulische Ausstattung, Hausmeister, Sekretariat, Klassenfahrten, Unterricht und Pausen, Mitschüler usw. von Interesse (Teichmann, 1999). Zudem sind aufgrund des hoheitlich vergebenen Bildungsauftrags auch die erfolgreiche Vermittlung gesellschaftsübergreifender Grundwerte wie die Entwicklung der Schüler zu mündigen und verantwortungsbewussten Staatsbürgern zu nennen. In diesem Fall ist der Staat bzw. die Gesellschaft als Ganzes berechtigter Kunde der Ausbildung junger Menschen. Hier wird deutlich, dass je nach Kundendefinition die Schwerpunkte von Qualitätsmanagement unterschiedlich gewichtet werden müssen. Zudem können die Interessen der genannten Kundengruppen diametral unterschiedlich sein. Unstrittig dürfte sein, dass der Kunde als das Qualitätsmanagement wesentlich beeinflussendes Element in privatwirtschaftlichen Unternehmen und Organisationen und selbst in anderen Bereichen der öffentlichen Verwaltung wesentlich einfacher zu identifizieren ist.

Ein weiterer wichtiger Grundsatz des Qualitätsmanagements ist die Verantwortung des Top-Managements für dessen Implementierung in einer Organisation. In produzierenden Unternehmen ist die Schaffung eines dauerhaften Qualitätsbewusstseins eine entscheidende strategische Managementaufgabe. Dieses wird top-down an die untergeordneten Beschäftigten vermittelt. Versucht man diese Art der Umsetzung eins zu eins auf Schulen zu übertragen, zeigen sich folgende Probleme: Die Schulleiter haben in der Regel keine oder nur sehr defizitäre Managementkenntnisse. In den meisten laufenden Projekten zum Qualitätsmanagement ist eine Fortbildung der Schulleiter zum Qualitätsmanagement nicht oder nur unzureichend vorgesehen. Eine fortlaufende Beratung bei der Einführung von Qualitätsmanagement, wie dies in Unternehmen bei der erstmaligen Einführung durch externe Berater die Regel ist, ist in Schulen häufig nicht vorhanden. Es ist daher vermessen zu erwarten, dass Schulleiter die Ein-

führung eines ihnen unbekanntes Instruments suffizient bewerkstelligen und als dessen Promotor im Kollegium fungieren können.

Im Wissen um die Schwierigkeiten bei der Einführung des Qualitätsmanagements wird ein Teil der notwendigen Implementierungsarbeit häufig von der Schulleitung auf extra für diesen Zweck geschaffene schulinterne Steuergruppen übertragen. In diesen Steuergruppen müssen Mitglieder der Schulleitung nicht zwangsläufig vertreten sein (Philipp, 2007). Diese Art der Aufgabenübertragung ist nicht unumstritten; die Motive für Lehrkräfte, neben ihrem Lehrdeputat in einer Steuergruppe mitzuarbeiten, können unterschiedlich (echtes Interesse, Karriere-motiv, fehlende Ablehnungsbereitschaft) oder mitunter sogar kontraproduktiv sein (Störer und Verweigerer). Erschwerend kommt hinzu, dass schulinterne Steuergruppen im Gegensatz zur Schulleitung in der Regel keine herausgehobene hierarchische Stellung im Lehrerkollegium aufweisen. Daher besteht die Gefahr, dass bei einer Steuergruppe aus dem Lehrerkollegium Absprachen über erforderliche Maßnahmen, die unmittelbar in die Arbeit der einzelnen Lehrkräfte eingreifen, schwer verbindlich zu treffen sind.

Weil Qualitätsmaßnahmen aber häufig auch gezielten Einfluss auf Lehrerhandeln im Unterricht beabsichtigen, können hier auch Probleme mit der Autonomie des Lehrers auftreten, wenn sie von hierarchisch herausgehobenen Personen angeordnet werden. Laut Tenberg erschwert hier auch die mangelnde Weisungsbefugnis des Schulleiters auf konkretes pädagogisches Handeln im Unterricht jegliche Vorgehensweise einer Top-down-Einführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung (Tenberg, 2005). Anderer Auffassung ist Teichmann, der das an den Schulen bestehende Hierarchiesystem geradezu als vorteilhaft für die Einführung von Qualitätsmanagement anerkennt, weil eben dies eine (schul-)gemeinschaftliche Umsetzung ermöglicht (Teichmann, 1999). Kontrovers diskutiert wird im Schulbereich der Qualitätsmanagement-Grundsatz, dass jeder Mitarbeiter für das Qualitätsmanagement verantwortlich ist und dass bestimmte Standards als verbindlich gelten sollen. Hier ergibt sich die besondere Schwierigkeit in der Pädagogik, eindeutig effektive und objektivierbar beste Verfahren von weniger guten zu unterscheiden (Fend, 2000, S. 56: *„Ein induktiver Weg: von der optimalen Lernsituation für jeden Schüler zum System“*). Wie bereits oben diskutiert, entspringen außerdem schulische Angebote nicht ausschließlich einem individuellen Interesse der Abnehmer, sondern haben sich aus kulturellen Traditionen und Ansprüchen des Gemeinwesens entwickelt (Bülow-Schramm, 2007). Schließlich gilt zu bedenken, dass pädagogisches Handeln immer auch eine sehr persönliche soziale Interaktion zwischen Lehrer und Schüler darstellt,

die auch immer in einem konkreten Setting stattfindet. Ein nach vermeintlich objektiven Kriterien als „gut“ zu bewertendes Lehrerhandeln im Unterricht muss daher – sofern es von unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten mit anderen Schülern und in anderen Zeiten zu wiederholen versucht wird – nicht zwangsläufig zu gleich „guten“ Ergebnissen führen.

Weitere Elemente des Qualitätsmanagements sind das ständige Lernen und die kontinuierliche Verbesserung des Managements und der Mitarbeiter sowie die Prozessorientierung. Die traditionelle Organisation der Schule, häufig mit als Einzelkämpfern agierenden Lehrern, erschwert einen innerschulischen Austausch über Unterrichtsqualität und läuft dem ganzheitlichen Prozessgedanken schulischer Bildung entgegen (Teichmann, 1999). Lehrer zeigen zudem häufig nur ein geringes Bemühen, sich mit Kollegen über ihren Unterricht auszutauschen. In Studien zeigte sich, dass die Aufforderung hierzu, insbesondere von engagierten Lehrern, als indirekte Kontrolle ihrer Arbeit und damit negativ bewertet wird (Altrichter, 2000).

Der Zwang zu schnell vorzeigbaren Ergebnissen aufgrund des Drucks ein funktionierendes Qualitätsmanagement-System zu etablieren, widerspricht auch dem Grundgedanken von Qualitätsmanagement als andauerndem und jahrelangem Prozess. Dieser begreift Qualitätsmanagement als langsam und sich langfristig entwickelnden Prozess, bei welchem dem absoluten Fortschritt einer Organisation implizit ein höherer Stellenwert eingeräumt wird als dem relativen Fortschritt im Vergleich zu anderen Organisationen, wie dies in klassischen Vergleichsstudien geschieht. Nicht zuletzt gehört die präventionsorientierte Fehlervermeidung anstatt einer Fehlersuche nach erfolgter Produktion zu den Grundgedanken des Qualitätsmanagements. Übertragen auf die Schule bedeutet dies, sich weniger direkt an Prüfungsergebnissen zu orientieren, sondern bspw. schlechte Prüfungsergebnisse durch eine bessere Vorgehensweise im Vorfeld zu verhindern. Dies müsste auch dazu führen, dass in dienstlichen Beurteilungen andere Kriterien angelegt werden sollten (Teichmann, 1999). Berücksichtigt man, dass Qualitätsmanagement unter anderem eingeführt wurde, um in internationalen Vergleichsstudien zukünftig besser abzuschneiden, erscheint die abermalige Orientierung an Prüfungsergebnissen anstatt an der Prävention schlechten Unterrichts als logischer Fehler. Vielmehr sollte in einem ersten Schritt dem Grundgedanken eines guten Unterrichts im Qualitätsmanagement ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt werden als der Überprüfung desselben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die bisherigen Bemühungen um ein schulisches Qualitätsmanagement noch in einem Anfangsstadium stecken. Bestimmte Rahmenbedingungen (Stellung des Schulleiters, Autonomie des Lehrers, Definition von Qualität des Unterrichts und deren Messung in Vergleichsstudien) erschweren eine direkte Übertragbarkeit des originären Qualitätsmanagement-Konzepts auf die Schule. Aus diesem Grund sind speziell für Schulen eine Vielzahl unterschiedlicher Qualitätsmanagement-Programme in Entwicklung und Erprobung begriffen, auf die nachfolgend genauer eingegangen wird.

## 1.3 Zur Einführung von Qualitätsmanagement im Schulwesen

### 1.3.1 Schulisches Qualitätsmanagement in Deutschland

Schulisches Qualitätsmanagement in Deutschland ist als Teil eines Reformprozesses zu sehen, mit dem die Balance zwischen einer größeren Eigenständigkeit der Schulen sowie einer weiterhin notwendigen staatlichen Aufsicht gehalten werden soll. Obwohl dieser Reformprozess allgemein als zentral für die Weiterentwicklung von schulischer Qualität angesehen wird, laufen die Reformen in den einzelnen Bundesländern bisher sowohl in Bezug auf inhaltliche Schwerpunkte als auch den Grad der Umsetzung betreffend heterogen ab. Insgesamt werden in den meisten Bundesländern noch Pilotprojekte in einzelnen Schulen bzw. Modellversuche durchgeführt, um neue Ansätze zur Schulentwicklung zu erproben. Meist laufen hierbei durchaus mehrere Initiativen, Schulversuche oder Modellprojekte parallel ab. In einigen, aber durchaus nicht allen Bundesländern wird auch der notwendige neue rechtliche Rahmen für die Reformprozesse durch Erlasse, Verordnungen oder neue Schulgesetze geschaffen. Der tatsächliche Grad der flächendeckenden Umsetzung der Reformen ist noch als relativ gering anzusehen. Becker und Spöttl fanden in ihrer Befragung von Schulen, Ministerien und Aufsichtsbehörden in 16 Bundesländern, dass in den Jahren 2005/2006 allenfalls 14 % aller Berufsschulen tatsächlich an offiziellen Länderreformprojekten beteiligt waren (Becker & Spöttl, 2009).

Mit der geplanten Verlagerung von Steuerungsfunktionen, wie beispielsweise der Qualitätsverantwortung in Richtung der operativen Ebene, musste jedes Bundesland für sich klären, in welcher Form die staatliche schulische Qualitätsaufsicht weiterhin durchgeführt werden soll. Die bisher tatsächlich stattgehabte Verlagerung von schulischer Steuerungsverantwortung ist in den einzelnen Bundesländern ebenfalls noch recht unterschiedlich ausgeprägt. Bisher haben nur Schleswig-Holstein und Hamburg ihr Schulgesetz dahingehend geändert, dass für öffentliche berufsbildende Schulen tatsächlich eine eigenständige öffentlich-rechtliche Trägerschaft möglich ist. Alle anderen Ministerien gaben 2007 im Rahmen der BEAGLE-Befragung an, dass eine derartige Änderung der Rechtsstellung derzeit nicht beabsichtigt sei. Ebenso war nur die Hälfte der Befragten in den Bundesländern der Ansicht, dass sich die Aufgaben der Schulaufsicht bisher überhaupt verändert hätten (Becker & Spöttl, 2009). Es herrscht zwar durchgängig Einigkeit darüber, dass die Schulaufsicht zukünftig eine eher beratende Funktion haben soll. Bislang ist in fast allen Bundesländern jedoch nicht geklärt, in welchem Umfang diese Aufsichtsfunktion zurückgenommen werden soll und ob es zukünftig

eine Trennung zwischen Beratungs- und Aufsichtsfunktion geben soll. Interessanterweise sahen in der BEAGLE-Befragung nur 50 % der befragten Bundesländer die Bewertung per Evaluation und die Einführung eines Qualitätsmanagements an berufsbildenden Schulen als eine Aufgabe der Schulaufsicht an (Becker & Spöttl, 2009).

Exemplarisch lassen sich folgende Entwicklungen zur Überwachung schulischer Qualität aufzeigen:

- ergebnisorientierte Steuerung durch Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht (Projekt operativ eigenständige Schule, Baden-Württemberg)
- Errichtung einer Qualitätsagentur (Bayern)
- Einführung einer Schulvisitation, eines Schulinspektorrates oder einer Schulinspektion (Brandenburg, Berlin, Hamburg, Niedersachsen)
- Gründung eines Instituts für Qualitätsentwicklung (Hessen)
- Entwicklung von Kennzahlen und eines Controllings für die Überwachung der Schulen (Schleswig-Holstein) (Becker & Spöttl, 2009)

Bislang ist aber noch kein Bundesland erkennbar, welches ein landesweites, einheitliches Qualitätsmanagement in allen Schulen umgesetzt hätte. Ebenso fehlt es bislang weitestgehend am Bemühen um eine flächendeckende Zertifizierung. Nur sehr wenige einzelne Schulen sind bisher nach allgemein anerkannten Modellen zertifiziert (bspw. nach dem Qualitätsmanagement-Programm Q2E in Deutschland einzig die Rübekamp-Schule in Bremen). Eine Ausnahme macht das Saarland; dort ist das Qualitätsmanagement aller 21 öffentlichen Berufsbildungszentren mit sämtlichen Schulformen nach der Norm ISO 9001 zertifiziert (Arnold, 2012).

Ein Vergleich des Fortschritts der Bemühungen um Qualitätsverbesserung in den einzelnen Bundesländern ist ebenfalls schwierig bzw. aufgrund der Heterogenität der durchgeführten Maßnahmen fast unmöglich. Deutschlandweite Modellversuche zur Messung und Verbesserung der Qualität an Schulen werden in der Regel durch die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) koordiniert (bis 2007: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK]). Das länderübergreifende Modellprojekt „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“, welches in den Jahren 1999 bis 2004 in 14 Bundesländern durchgeführt wurde, beabsichtigte eine Zusammenstellung sowie einen Vergleich der Bemühungen um Qualitätsverbesserungen in den einzelnen Bundesländern (Brackhahn &

Brockmeyer, 2004). Das Spektrum der dokumentierten Maßnahmen ist relativ breit und umfasst bspw. Themen wie Evaluation (Baden-Württemberg und Niedersachsen), selbständige Schule (Brandenburg), Kontroll- und Unterstützungssysteme (Bayern), schulinterne Curriculumsentwicklung (Bremen), innovative Lernkultur (Nordrhein-Westfalen) sowie Schulprogrammarbeit (Sachsen-Anhalt). Die Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements wird im Rahmen dieses Modellversuchs explizit dabei nur von den beiden Bundesländern Niedersachsen und Rheinland-Pfalz angeführt (Brackhahn & Brockmeyer, 2004). Aufgrund der im Ansatz und Ergebnis völlig unterschiedlichen Maßnahmen war ein Vergleich des Standes der Implementierung von Qualitätsmanagement im Rahmen von „QuiSS“ zwischen den Bundesländern nicht möglich.

Eine weitere Erhebung des Stands der Implementierung von Qualitätsmanagement in Deutschland sowie der Versuch eines Vergleichs der einzelnen Bundesländer wurden von Gentz unternommen (Gentz, 2008). Dabei wurde ein Bewertungsmodell entwickelt und angewendet, welches den Implementierungsstand von Qualitätsmanagement-Maßnahmen der zwölf bevölkerungsstärksten Bundesländer (ergo ohne Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Saarland) aufzeigt. Als Ergebnis wird eine Kategorisierung des Stands der Implementierung zwischen „weit fortgeschritten“, „mäßig fortgeschritten“ und „wenig fortgeschritten“ vorgenommen“. Als Kriterien dieser Bewertung stellt Gentz drei jeweils gleichgewichtige Indikatoren auf, nämlich

- das Pilotprojekt zum internen Teil des Qualitätsmanagement-Systems,
- den rechtlichen Rahmen,
- die externe Evaluation (Gentz, 2008).

Im Kriterium Pilotprojekt zum internen Teil des Qualitätsmanagement-Systems werden die an den Pilotschulen eingesetzten Qualitätsmanagement-Konzepte, die Anzahl der beteiligten Schulen (insbesondere beteiligter berufsbildender Schulen) und die Laufzeit der Pilotprojekte ermittelt. Bundesländer, in denen ein Qualitätsmanagement-Konzept erprobt wird, die mehr als 15 teilnehmende Schulen vorweisen können, deren Pilotprojektphase mehr als drei Jahre angesetzt ist, und die bereits abgeschlossene Pilotprojekte vorweisen können, erreichen die maximale Bewertungsziffer von vier Punkten (Gentz, 2008).

Der Indikator zum rechtlichen Rahmen befasst sich mit der Dokumentation und Fortführung des Qualitätsmanagement-Systems, der internen und externen Evaluation und des rechtlichen

Standes. Maximale Bewertungsziffern erhalten Bundesländer, die ein verankertes Qualitätsmanagement-Konzept vorweisen können, welches regelmäßig fortgeschrieben wird. Weiterhin sollte eine interne Evaluation aufbauend mit Verbesserungsmaßnahmen sowie eine externe Evaluation vorgewiesen werden können. Schließlich sollten „rechtliche Vorschriften“ auch „in Kraft“ gesetzt sein (Gentz, 2008).

Die Zusammensetzung des Evaluationsteams, eine Analyse des Qualitätsmanagement-Konzepts sowie das Stattfinden von Unterrichtsbesuchen bei externen Evaluationen sind Elemente des Indikators „externe Evaluation“. Zudem bewertet Gentz in ihrer Studie, wie die Schulen anschließend mit den Ergebnissen der durchgeführten externen Evaluation umgehen (z. B. Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht). Bundesländer, die flächendeckend externe Evaluationen mit system-externen Evaluatoren vorsehen, welche das schulinterne Qualitätsmanagement-Konzept bewerten, Unterrichtsbesuche vornehmen und aufgrund ihrer Ergebnisse Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht absprechen oder eine Zertifizierung der Schule vornehmen, erhalten eine maximale Bewertungsziffer (Gentz, 2008).

Für die Kategorisierung wird ein fünfstufiges Modell zur Implementierung von Qualitätsmanagement verwendet: Auf eine *Initiierungs-* und *Planungsphase* folgt eine *Pilotphase*, in welche nur einzelne Schulen eingebunden werden. Die Erfahrungen der Pilotphase werden in der *Aufbereitungsphase* für die Phase der *flächendeckenden Implementierung* verarbeitet. Nach Beendigung der flächendeckenden Implementierung wird der kontinuierliche Verbesserungsprozess fortgeführt (Gentz, 2008). Die Kategorisierung eines Bundeslandes erfolgt mittels Kriterien, welche die genannten fünf Phasen charakterisieren. Dabei wird zwischen einem schulinternen Teil, somit Prozesse, die innerhalb der Schule ablaufen, und einem schulexternen Teil, der den rechtlichen Rahmen und die externe Evaluation beinhaltet, unterschieden (Gentz, 2008). Die Kategorisierung der Bundesländer anhand des genannten Systems ergab die oben vorgestellte dreistufige Einteilung in „weit fortgeschritten“, „mäßig fortgeschritten“ und „wenig fortgeschritten“ (Gentz, 2008).

Die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Berlin, Niedersachsen und Hessen wurden demnach als „weit fortgeschrittene“ Bundesländer eingestuft und erreichten jeweils mindestens 10 von 12 möglichen Punkten. Die Bundesländer Schleswig-Holstein, Bayern, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Brandenburg erzielten als „mäßig fortgeschritten“ bewertete Bundesländer“ zwischen 7,3 und 8,8 Punkte. Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen als „wenig

fortschrittlich“ kategorisierte Bundesländer erreichten durchweg weniger als 7 Punkte (Gentz, 2008).

Gentz' Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zu einer deutschlandweiten Bestandsaufnahme des Status quo der Implementierung von Qualitätsmanagement. Ein grundlegendes Problem der vorgenommenen Untersuchung wird von der Autorin allerdings selbst erkannt, nämlich dass „der Stand der Implementierung ausschließlich aus Sicht der Ministerien betrachtet“ wird (Gentz, 2008). Das bedeutet, dass die in der Analyse verwerteten Dokumente und Gesetze alleine von den zuständigen Kultusministerien der betroffenen Länder entstammen. Mithin ist die Frage, inwieweit Qualitätsmanagement in den einzelnen Schulen vor Ort tatsächlich von der Mehrheit der unterrichtenden Lehrkräfte unterstützt und gelebt wird, weiterhin ungeklärt. So ist anzunehmen, dass insbesondere die leitenden Ministerien an einer positiv gefärbten Darstellung des erreichten Implementierungsstandes interessiert sein dürften, insbesondere vor dem Hintergrund des wachsenden Drucks aus der Bevölkerung nach vorzeigbaren Ergebnissen und Konsequenzen aus der öffentlichen Diskussion zum Abschneiden Deutschlands an internationalen Schulvergleichsstudien.

Zu relativ ähnlichen Ergebnissen kommt Rürup bezüglich des Grades verwirklichter Schulautonomie (Rürup, 2007). Länder wie Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Berlin, Bayern, Niedersachsen und Saarland haben demnach Schulautonomie fallweise, das heißt vornehmlich mittels einzelner Schulversuche erprobt (Rürup, 2007). Die Länder Thüringen, Sachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Bremen, Hessen und Hamburg haben sich hingegen um eine innerhalb des Landes gleichmäßige Ausprägung von Schulautonomie bemüht (Rürup, 2007). Im Gesamtergebnis werden mit den Ländern Hessen, Niedersachsen und Brandenburg als „*Innovative Typen*“ Bundesländer an die Spitze gesetzt (Rürup, 2007), die auch im Vergleich der Implementierung von Qualitätsmanagement überdurchschnittlich hohe Werte erreicht haben (Gentz, 2008). Als Begründung für die unterschiedliche Ausprägung von Schulautonomie in den einzelnen Bundesländern werden insbesondere regionale und parteibezogene Einstellungen vermutet. So erscheinen süddeutsche und stärker CDU-regierte Bundesländer „generell als zurückhaltender“ (Rürup, 2007).

Zusammenfassend ist auf den weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der Implementierung schulischen Qualitätsmanagements hinzuweisen. Als schwierig dürfte sich bei einer Untersu-

chung erweisen, dass der tatsächliche Grad der Implementierung von Qualitätsmanagement nur direkt in der einzelnen Schule erhoben werden kann. Auch bei einer Inspektion der einzelnen Schulen ist jedoch eine wissenschaftliche Erhebung der tatsächlichen Umsetzung von Qualitätsmanagement technisch schwierig durchzuführen. Einen Ausweg versprechen Zertifizierungen externer Anbieter (im schulischen Bereich zum Beispiel Q2E aus der Schweiz). Diese können in Deutschland insgesamt aber nur in einzelnen Schulen nachgewiesen werden. Auch aufgrund der anfallenden hohen Kosten im Rahmen einer externen Zertifizierung werden daher eigene „Insel-Lösungen“ in den einzelnen Bundesländern entwickelt. Das heißt, Schulen werden von internen Schulbehörden evaluiert und bewertet (bspw. durch die Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen [AQS] in Rheinland-Pfalz). Problematisch an diesen beiden Arten des Nachweises durchgeführter Maßnahmen zur Sicherung der Schulqualität ist zum einen die extrem fokussierte Momentaufnahme im Zeitpunkt der Bewertung, zum anderen die Möglichkeit der zu bewertenden Schulen, sich auf vorher feststehende Überprüfungszeitpunkte zielgerichtet vorzubereiten. Selbst bei ausführlich vorliegenden Schulprogrammen und zahlreichen durchgeführten internen und/oder externen Evaluationen bleibt fraglich, ob und in welchem Umfang Qualitätsmanagement tatsächlich die eigentliche Zielgruppe, nämlich die Schüler als Rezipienten des Unterrichts, erreicht. Die Lehrer der in dieser Studie teilnehmenden Schulen dürften aufgrund ihrer (freiwilligen) Beteiligung am Schulversuch EQUl (wie im nächsten Kapitel erläutert) wahrscheinlich eine positivere Einstellung zu schulischem Qualitätsmanagement – und damit eine höhere Bereitschaft als durchschnittlich zu vermuten ist, aufweisen.

### 1.3.2 Zur Einführung von Qualitätsmanagement-Konzepten in rheinland-pfälzischen Schulen im Rahmen von Modellversuchen

Das Bewusstsein um eine Verbesserung der Qualität in Schulen spiegelt sich in zahlreichen Modellversuchen wieder, die von den Kulturministerien der Länder initiiert werden und mit unterschiedlichen Ansätzen die schulische Qualität zu erhöhen beabsichtigen. Modellversuche sind in der Regel zeitlich begrenzt. Ergebnisse werden nach Ablauf des Modellversuchs in einem Abschlussbericht dokumentiert. An einem Modellversuch teilnehmende Schulen werden häufig praktisch durch zentrale Koordinatoren (bspw. durch pädagogische Zentren) und wissenschaftlich-theoretisch (bspw. durch pädagogische Lehrstühle der Universitäten) unterstützt. Die Teilnahme an einem Modellversuch ist für eine Schule üblicherweise freiwillig. Dem Mehraufwand der schulischen Akteure wird jedoch häufig durch direkte oder indirekte Mittelzuweisung der Modellversuchsträger (bspw. Deputatzuweisungen) Rechnung getragen. Rein formal ist die Aufnahme in einen Modellversuch schulintern durch ein positives Votum der Gesamtlehrerkonferenz zu bestätigen. Insofern fungieren die Mitglieder der Schulleitung oft gleichsam als Initiatoren, Multiplikatoren und Promotoren eines Modellversuchs gegenüber dem Kollegium einer Schule. Da es sich hierbei um eine Konstellation im weiteren Sinne einer „Principal-Agent-Theorie“ zwischen beauftragendem Kultusministerium und beauftragter und ausführender Schule (formell vertreten durch den Schulleiter, tatsächlich handelnd durch das Lehrerkollegium) handeln dürfte, ist anzunehmen, dass ungewollte Konflikte zwischen den beteiligten Parteien systembedingt auftreten dürften.

Der Fokus der hier durchgeführten Untersuchung liegt auf einem Schulversuch des Landes Rheinland-Pfalz. Beginnend mit dem 5-jährigen Modellversuch QuiSS (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen) wurden 1999 erstmals koordinierte Anstrengungen zur Verbesserung schulischer Qualität in Rheinland-Pfalz unternommen. Es handelte sich hierbei um ein Projekt der Bund-Länder-Kommission, an dem 14 Bundesländer mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten teilnahmen. Ziel des Projekts war es, die Bildungs- und Innovationsleistung der Einzelschule zu verbessern (siehe vorherige Kapitel).

In Rheinland-Pfalz gab es bislang zwei QuiSS-Projekte: Im ersten QuiSS-Projekt von 1999 bis 2002 wurden Lehrer zu Schulentwicklungsmoderatoren qualifiziert, die in Teams in ausgewählten Modellprojektschulen tätig waren. Diese Modellprojektschulen wurden über ein freiwilliges, offenes Auswahlverfahren gewonnen. Gleichzeitig wurden sämtliche rheinland-

pfälzische Schulen verpflichtet, Qualitätsprogramme einzuführen. Dies ging mit der Einführung von verbindlichen Bildungsstandards und der Erhöhung der Selbständigkeit der Einzelschule einher (MBFJ vom 25.02.2002). Im zweiten QuiSS-Projekt wurden von 2002 bis 2004 schulinterne Steuergruppen und Fachgruppen weiter professionalisiert. Es fand eine Kompetenzerweiterung und Rollenklärung insbesondere von Schulleitung und Schulaufsicht aufgrund der neuen und veränderten Aufgaben statt. Als Ergebnis kann die Erarbeitung evaluierter Standards angesehen werden, anhand derer Moderatoren ausgewählt, qualifiziert und begleitet werden. Weiterhin wurde ein landesweites Beratungssystem zur externen und internen Unterstützung von Schulen ausgebaut (Brackhahn & Brockmeyer, 2007).

Zeitlich parallel zum ersten QuiSS-Projekt wurde zusammen mit Bayern und Schleswig-Holstein der BLK-Verbundmodellversuch Quabs (Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen) durchgeführt. Quabs stellte erstmalig in Rheinland-Pfalz Qualitätsmanagement in den Mittelpunkt der Schulentwicklung. Mittels dieses Projektes sollte geklärt werden, welche Konzepte zur Qualitätsentwicklung für Berufsschulen geeignet sind und wie diese adaptiert und umgesetzt werden können. Grundlage des Modellversuchs war das bereits im öffentlichen Sektor hinreichend etablierte EFQM-Modell. Analog zu dem im industriellen Bereich eingesetzten Qualitätsmanagement-Programmen waren zentrale Kriterien die Mitarbeiterzufriedenheit (Lehrkräfte) und die Kundenzufriedenheit (Schüler und Ausbildungsbetriebe). Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs Quabs evaluierte abschließend von Schulleitern und Lehrern gemachte Erfahrungen mit Qualitätsmanagement an Schulen (Tenberg, 2003a; Tenberg, 2003b). Die Schulleiter sehen den Modellversuch überwiegend positiv, äußern aber Bedenken hinsichtlich des noch zu erwartenden zeitlichen Aufwandes bei einer Implementierung von Qualitätsmanagement. Nachweisbare Erfolge werden allerdings nicht berichtet. Demgegenüber steht die Mehrheit der beteiligten Lehrer der Einführung eines Qualitätsmanagements eher negativ gegenüber. Als problematisch wurden insbesondere der Arbeitsaufwand und der Zielerreichungsgrad angesehen.

2005 starteten zwei weitere Modellversuche, EiLE und KoLA, an jeweils vier berufsbildenden Schulen. Der Modellversuch EiLE (Weiterentwicklung der Eigenverantwortung der berufsbildenden Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur) sollte die Eigenverantwortung der Schule durch Rücknahme administrativer Regelungen stärken. Dafür wurden eine output-orientierte Steuerung sowie eine veränderte Rechenschaftslegung eingeführt. Besonderen Wert wurde auf die Teamentwicklung der Lehrkräfte gelegt (MBFJ vom 25.05.2005). Ziel

dieses Schulversuchs war, eine eigenverantwortliche Sachmittelbewirtschaftung und die erweiterte Personalbewirtschaftung an den Modellschulen einzuführen. Weiterhin sollte der organisatorische Freiraum der Einzelschule erweitert werden. Diese Veränderungen wurden durch schulinterne Fortbildungsplanung und -durchführung ergänzt. Perspektivisch sollte eine weitreichende inhaltliche, personelle, organisatorische und administrative Selbstständigkeit der Schulen erreicht werden. Die Gestaltungs- und Qualitätsverantwortung sollte auf die einzelne Schule verlagert werden, und es sollten regionale kundenorientierte Dienstleistungszentren in der beruflichen Bildung entstehen. Hierfür sollte die Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit schulischer Arbeit gestärkt werden. Neben diesen organisatorischen Änderungen lag der pädagogische Schwerpunkt des Modellversuchs auf kooperativem und selbst gesteuertem Lernen. In der Entwicklungsphase sollten sich Netzwerke bilden und Konzepte für selbst gesteuertes Lernen erarbeitet werden. Außerdem fand eine Schulung in der EFQM-Methode statt. In der zweiten Phase wurden die Konzepte im Unterricht umgesetzt. Dies wurde durch Evaluationen und Fortbildungsmaßnahmen begleitet. Schließlich wurden die Erfahrungen in einer Abschlussveranstaltung dokumentiert und ausgewertet.

Der zweijährige Modellversuch KoLA (Förderung des selbst gesteuerten Lernens und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula auf der Basis von Jahresarbeitsplänen) war ein eher unterrichtsorientierter Modellversuch mit dem konkreten Ziel, selbst gesteuertes Lernen von Schülern zu fördern. KoLA war in das länderübergreifende Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission SKOLA (Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung) integriert. Es sollten schulspezifische Jahresarbeitspläne entwickelt und umgesetzt werden, Modelle zur Abbildung und Messung von Kompetenzen entwickelt sowie ein nachhaltiges Fortbildungskonzept erarbeitet werden. Im Zeitraum 2005 bis 2007 beteiligten sich vier Modellversuchsschulen an diesem Projekt.

Aufbauend auf diesen beiden Modellversuchen initiierte das rheinland-pfälzische Bildungsministerium im Jahr 2008 den Modellversuch EQuL (Transfer von Eigenverantwortung, Qualitätsmanagement und Lehr- und Lernkultur an berufsbildenden Schulen). Der Modellversuch EQuL beabsichtigte die unterrichtsspezifischen Aspekte von KoLA und die erweiterte Eigenständigkeit der Schule auf Basis von EiLe zu kombinieren. In Teilbereichen dieses Schulversuchs findet eine Kooperation mit Bayern statt. Die Untersuchung dieser Arbeit zur Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement an Schulen findet im Rahmen des Modellver-

suchs EQuL statt. Der Modellversuch soll pädagogische, organisatorische, personelle und finanzielle Verantwortung in die berufsbildenden Schulen übertragen. Die schulische Führung soll durch Zielvereinbarungen und Einführung geeigneter Steuerungselemente ausgebaut werden. Hier wird insbesondere die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems gefordert. Um die Eigenverantwortung an berufsbildenden Schulen nachhaltig zu stärken, sollen Schulberater qualifiziert sowie ein Leitfaden für die Implementierung erstellt werden. Der Schulversuch ist in die vier Teilprojekte, nämlich eigenverantwortliche Schule und Budgetierung, Qualitätsmanagement, Lehr- und Lernkultur und Rechtsrahmen untergliedert. Im Schulversuch EQuL wird die Einführung eines Qualitätsmanagements an Schulen mit komplexer werdenden pädagogischen und erzieherischen Aufgaben, komplexeren und heterogenen Aufgaben an das schulische Führungspotenzial und höheren Erwartungen der Öffentlichkeit begründet. So werden von den Schulen seitens der Gesellschaft größere Gestaltungsspielräume eingefordert. Das Teilprojekt Qualitätsmanagement orientiert sich am bayerischen Ansatz QMBS (Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern), wobei den Schulen die endgültige Entscheidung über ein zu verwendendes Qualitätsmanagement-System freigestellt ist: *„Wir möchten, dass die berufsbildenden Schulen systematisch, kontinuierlich, kompetent und nachhaltig schulisches Qualitätsmanagement betreiben. Dies möglichst unter Verwendung von QMBS.“* (Vortrag Frank Puschhof, Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach, Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz, Vortrag vor der erweiterten Steuergruppe des Modellversuchs KoLA am 23.06.2009, Berufsbildende Schule Alzey). Der bayerische Ansatz QMBS basiert auf dem Basismodell Q2E mit den wesentlichen Elementen der internen und externen Evaluation, des Individualfeedbacks und der Prozesssteuerung. Als Begründung für die Anlehnung an Q2E werden die spezielle Entwicklung für Bildungseinrichtungen, die mehrjährige Erprobung und gute Dokumentation genannt. Da sich Q2E an bereits an den Schulen bestehenden Fragmenten anpassen lässt, erscheint es zudem kostengünstig und handhabbar. Im Unterschied zu Q2E gibt es im QMBS allerdings keine konkreten Vereinbarungen über eine Zertifizierung.

Den rheinland-pfälzischen Bemühungen um eine Einführung von schulischem Qualitätsmanagement ist gemein, dass es bislang noch kein für das ganze Bundesland in sich geschlossenes und verbindliches Gesamtprogramm gibt. Vielmehr wird Qualitätsmanagement in einzelnen Schulversuchen, d. h. „auf Probe“ getestet. Es wird den an den Schulversuchen teilnehmenden Schulen freigestellt, mit welchen Instrumenten sie jeweils Qualitätsmanagement einführen, ferner sind bislang noch keine konkreten Erwartungshaltungen und Zielformulierun-

gen und somit auch keine Vorgaben hinsichtlich einer Überprüfung der Erfolge von Qualitätsmanagement eindeutig ersichtlich. Aus der gesamtdeutschen Perspektive betrachtet, ist dieser Stand der Implementierung von Qualitätsmanagement die Regel. Bislang hat noch kein einziges Bundesland ein einheitliches Qualitätsmanagement-Programm für sämtliche Schulen umgesetzt. Dieser Umstand ist insbesondere deshalb besonders erwähnenswert, weil die Forderung nach einer Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen im Schulbereich schon seit mehr als zehn Jahren besteht (Lorbeer, 1999; zur Situation in den einzelnen Bundesländern vgl. Brackhahn & Brockmeyer, 2004 [S. 229 f.] für den Zeitraum 1999-2004). Die Gründe, warum Anspruch und Realität bei der Implementierung so weit auseinander liegen, werden in den folgenden Kapiteln behandelt. Diese sind einerseits juristisch und ökonomisch begründet, da das Schulsystem in Deutschland eine Vielzahl von Eigenarten aufweist, die eine direkte Vergleichbarkeit mit Unternehmen, Organisationen und Behörden, in denen ein Qualitätsmanagement sonst üblicherweise implementiert und eingesetzt wird, erschweren.

## 1.4 Besonderheiten bei der Anpassung von Qualitätsmanagement im Schulwesen

### 1.4.1 Juristische und ökonomische Aspekte bei der Übertragung von Qualitätsmanagement auf die Schule

Seit jeher war die Sparsamkeit der Mittelverwendung der Träger staatlicher Schulen oberstes Gebot bei der Finanzierung im Bildungsbereich. Seit jeher stehen die Schulführungen jedoch auch im Verdacht der Ressourcenverschwendung. Bis in die Achtzigerjahre war das Bildungssystem – wie auch der übrige Bereich der öffentlichen Verwaltung – kaum Gegenstand ökonomischer Analysen. Zeitgleich mit den Reformansätzen in der öffentlichen Verwaltung wurden jedoch auch in der Pädagogik Bereiche, die traditionell in die Zuständigkeit anderer Bildungswissenschaften fielen, durch Wirtschaftswissenschaften besetzt (Hensel, 1995). Es entstand der Bereich der Bildungsökonomie (Weiß, 1982). Auf Schülerleistungen basierende Indikatoren der Humankapitalqualität wurden als für die Volkswirtschaft besonders wichtige Wachstumstreiber identifiziert (Hanushek & Wößmann, 2010). Die Ökonomisierung des Bildungsbereichs war daher wichtig, um die Effizienz des Schulsystems und die Chancengleichheit auch für einkommensschwächere Familien sicherzustellen (Wößmann, 2005; Weiß 2005; Weiß, 2008). Schwerpunkte dieser neueren bildungsökonomischen Forschung lagen auf der Wirksamkeit von Ressourcen und Institutionen und der Anwendung der Methoden des *lean managements* im Sinne einer „schlanken“ und damit kostenreduzierten Verwaltung.

Bei der Untersuchung der Wirksamkeit der eingesetzten Mittel wurde versucht, das betriebswissenschaftliche Modell der Input-Output-Beziehungen unter dem Begriff Schuleffektivität auf den Bildungsbereich zu übertragen. Diesem liegt das Konzept der Bildungsproduktionsfunktion zugrunde, welches einen kausalen Zusammenhang zwischen einem Bildungssystem zur Verfügung gestellten Ressourcen (Input) und einem Output des Bildungsprozesses (bspw. eine gemessene Schülerleistung in einer internationalen Vergleichsstudie) herzustellen versucht. Während Input-Output-Beziehungen in der Volkswirtschaftslehre bei Kenntnis der Produktionsfaktoren und der erzeugten Mengen gut interpretierbare Ergebnisse liefern, gestaltet sich eine direkte Übertragung dieses Modells auf die Pädagogik als schwierig. Die Tabelle 1 (siehe S. 34) veranschaulicht auf verschiedenen Organisationsebenen Schwierigkeiten, das Input-Output-Modell auf den Schulbereich zu übertragen (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006).

**Tabelle 1 - Übertragbarkeit des Input-Output-Konzepts auf den Schulbereich (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 194)**

	<b>Gesamtsystem</b> <i>(Makroebene)</i>	<b>Schulverwaltung</b> <i>(Exoebene)</i>	<b>Schule als Organisation</b> <i>(Mesoebene)</i>	<b>pädagogische Lehr-Lern-Arrangements</b> <i>(Mikroebene)</i>
<b>Effizienz</b>	Verhältnis des Gesamtaufwands und des (quantitativen) Gesamtertrages des Bildungswesens	bislang nur im Sinne des Wirtschaftlichkeitsprinzips vorhanden, das nicht mit Effizienz gleichzusetzen ist; ist im NSM zentrale Kategorie	organisationale Effizienz, die sich als Kategorie auf die (strukturelle) Aufbauorganisation bezieht	als Analysekategorie nicht vorhanden
<b>Effektivität</b>	nur im Sinne der Allokation volkswirtschaftlicher Ressourcen vorhanden	bei der bestehenden Organisation des Schulwesens als Analysekategorie nicht vorhanden	bei der bestehenden Organisation des Schulwesens als Analysekategorie nicht vorhanden	nur im übertragenen Sinne der Wirksamkeit vorhanden
<b>Output</b>	als statistischer volkswirtschaftlicher Bildungsindikator im Rahmen der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung	bislang nicht vorhanden; ist im NSM eine statistische Größe zur quantitativen Erfassung der Dienstleistungen	nur als quantitative statistische Größe vorhanden	als Analysekategorie nicht vorhanden

Probleme traten bei der Auswahl der zu erfassenden Faktoren und ihrer Operationalisierung auf. Als Input-Faktoren wurden hilfsweise sächliche und personelle Ressourcen, schulische Rahmenvorgaben, der Gestaltungsgrad (Autonomiegrad), Qualifikation der Lehrkräfte und Unterstützungssysteme definiert. Schwierigkeiten machte auch die Unbestimmtheit der Definition einer Technologie schulischer Leistungserbringungsprozesse. Analog zum betrieblichen Produktionsprozess wurden schließlich als Prozessqualitäten Unterricht, Führung, Verwaltung, Organisation, Schulkultur, Professionalität der Lehrer und das Qualitätsbewusstsein bezeichnet. Die Definition und vor allem Messung der schulischen Organisationsziele und Output-Qualitäten gestaltete sich noch schwieriger. Im pädagogischen Bereich ist als übergeordnetes Bildungsziel eine umfassende Handlungskompetenz des Schülers definiert. Diese wurde als *Outcome* (Effektivität von Bildung, langfristiger beruflicher Erfolg und gesellschaftlich-soziale Teilhabe) definiert, entzieht sich jedoch gängiger Messmethoden (Ditton, 2000). Kurz- und mittelfristige Lernleistungen der Schüler wurden als *Output* definiert und sind dagegen häufig gut messbar (Ditton, 2000). Eine einseitige Orientierung an den kurzfristigen Output-Kriterien ist jedoch gesellschaftlich nicht wünschenswert (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Zudem sind nachgelagerte Output-Qualitäten, wie mitarbeiterbezogene Ergebnisse, z. B. Berufszufriedenheit des Lehrpersonals sowie ökonomische Ergebnisse,

z. B. effizienter Ressourceneinsatz (Dubs, 2009; Ditton, 2000; Posch & Altrichter, 1997), einzubeziehen.

Ein weiteres Beispiel für den Einzug ökonomischer Themen in den Schulbereich war der Versuch, Kostensenkungsverfahren im Bildungsbereich einzuführen. Die Elemente des betriebswirtschaftlichen Modells einer schlanken Unternehmensführung (engl. *lean management*) konnten vermeintlich einfach auf andere Bereiche übertragen werden. Der Begriff „*lean*“ (deutsch „schlank“) impliziert einen Verzicht auf scheinbar Unnötiges (Kosten, bürokratischer Aufwand). Scala versuchte bereits 1995 eine Übertragung des Konzepts der *Lean services* auf das Bildungssystem (Scala, 1995). Äußerer Druck auf den Schulbereich entsteht nach seiner Meinung durch zunehmend wachsende Konkurrenz am Markt (Etablierung privater Schulen und betrieblicher Weiterbildungseinrichtungen). Eine „Verschlankung“ mit dem Ziel des Erreichens größerer Wettbewerbsfähigkeit staatlicher Schulen scheint daher zwingend notwendig. Scala definiert die Schule als einen Betrieb, der weitgehend ohne Technologie auskommen muss und daher in hohem Maße von Motivation und Leistungsfähigkeit seiner Lehrer als Leistungserbringer abhängig ist (Scala, 1995). Aufgrund des großen systembedingten Freiraums in der Zeit der Leistungserstellung während des Unterrichts kann die Qualität von Lehrerarbeit seiner Meinung nach nur sehr eingeschränkt durch hierarchische Steuerung und Kontrolle gewährleistet werden. Wegen der Schwierigkeit, Erfolgs- und Leistungskriterien im Bildungswesen angemessen zu formulieren, empfiehlt Scala unter dem Begriff *Lean services* eine Verstärkung der Professionalisierungsperspektive des Lehrberufs. Weiterhin sollten Investitionen zuvörderst in passenden Strukturen erfolgen, bspw. in einer Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Schule (Scala, 1995).

Der Wettbewerb als volkswirtschaftliches Universalmodell für die Erreichung von Effizienz fand in der Bildungsökonomie fast keine Anwendung. Bildung als freien Markt zu organisieren ist in einer modernen demokratischen Gesellschaft nicht umsetzbar. Bei fehlendem Gewinnmotiv staatlicher Anbieter schafft Wettbewerb keine Anreize zur Kostensenkung. Die aus den Wirtschaftswissenschaften bekannten *Principal-agent*-Probleme treffen auch auf die Schulleiter als „Manager“ einer Schule zu (vgl. dazu Huber, 2008; Rosenbusch, 2008 und Rosenbusch 2005). Weiterhin steht dem Wettbewerbsgedanken die Tatsache entgegen, dass aus politischen Gründen hohe Bildungsausgaben je Schüler mit hoher Qualität assoziiert werden. Staatliche Pflichtschulen befinden sich zudem in vielen Bereichen bis heute in einer Stel-

lung als Angebotsmonopolisten, die Einführung von Konkurrenzmechanismen ist daher problematisch (Wittmann, 2009; Weiß, 2004).

Aufgrund dieser eingeschränkten Wettbewerbstauglichkeit des Bildungssystems mussten daher andere Mechanismen eingeführt werden, um Effektivität und Effizienz sicherzustellen. Verschiedene Studien, wie die von Rutter und Maugham (Rutter et al., 1980) und Weiß (1982), hatten Hinweise darauf gegeben, dass weniger die den Schulen von außen vorgegebenen Rahmenbedingungen als vielmehr die schulintern ausgestaltete *informelle Qualität* des Schullebens die Performance der Schüler beeinflusste. Dezentralisierung und Schulautonomie wirken demnach auf Schülerleistungen fördernd, wenn sie mit extern gesetzten Standards und Wettbewerbselementen kombiniert werden. Schulsysteme mit zentralen Abschlussprüfungen schneiden in internationalen Leistungstests besser ab. Für die Effizienz der Bildungspolitik erschien es daher erforderlich, dass den Schulen durch erweiterte Autonomie ein größerer Gestaltungsraum in ihrer Arbeit eingeräumt wird (Weiß, 1982).

Von einem empirisch gesicherten Ergebnis der oben genannten Studien kann jedoch nicht gesprochen werden. Weiterhin ist nicht belegt, ob die größere Autonomie der Einzelschule tatsächlich zu mehr Effizienz führt. Die erweiterte Autonomie der Schulen erhöht beispielsweise die Menge der innerschulischen Entscheidungsfelder. Dementsprechend steigt die qualitative und quantitative Belastung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Zur arbeitsneutralen Umsetzung wäre eigentlich zusätzliches dezentrales Verwaltungspersonal erforderlich (Bank et al., 2003; Wittmann, 2009). Dennoch wurde die größere Autonomie der Einzelschule ein zentrales konzeptionelles Steuerungselement des neuen Schulsteuerungsmodells.

Diese Änderung hatte weitreichende Konsequenzen für die Organisation des Bildungssystems. Bei der bisherigen zentralistisch-hierarchischen Steuerung wurden Ziele mit Hilfe einer administrativen direkten Detailsteuerung umgesetzt. Die Einzelschule war ein Subsystem des gesamten zu steuernden Schulsystems. Die Steuerung erfolgte durch personelle und sächliche Budgets sowie detaillierte Regelungen (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Dies war mit der erwünschten Dezentralisierung und größeren Schulautonomie nicht vereinbar. Die Steuerung der Schulqualität musste also neu organisiert werden.

Aufgrund der grundgesetzlich verankerten Verantwortung des Staates für das Schulwesen und die Einzelschule ist eine rein kontextuelle Steuerung in Deutschland nicht möglich. In diesem

Fall würde der Staat lediglich weitmaschige Rahmenbedingungen formulieren und die Entscheidungskompetenzen von einer „Bildungszentrale“ komplett auf die einzelnen operativen Einheiten verlagern. Lediglich die Definition und die Messung der Erfolgskriterien würden durch den Staat erfolgen (Bülow-Schramm, 2007). Angestrebt wird daher ein sog. *Governance-Konzept*, in dem der Staat keine Monopolstellung im Steuerungsprozess hat, sondern Steuerung und Kontrolle „Prozesse zwischen kollektiven Akteuren“ sind. Als Synthese der beiden obigen Steuerungssysteme ist hier hoheitliches Handeln des Staates genauso beobachtbar wie Anreizsysteme im Sinne einer Kontextsteuerung. In der Bildungspolitik erfolgte daher der Wechsel von einem bürokratischen, inputgesteuerten Organisationsverständnis hin zur Schule als pädagogische Handlungseinheit mit Begriffen wie Dezentralisierung, Selbstorganisation, Eigendynamik, Förderung der Schule als lernende Organisation (Bülow-Schramm, 2007; Dederling, 2008).

Um der nach wie vor geltenden Aufsichts- und Kontrollfunktion über die Schulen nachzukommen, mussten staatlicherseits neue Wege gefunden werden wie Schulqualität sichergestellt werden konnte. Eine Möglichkeit wurde in der Einführung und Evaluierung von Schul- und Qualitätsmanagement-Programmen gesehen. Ob dieser Weg zielführend ist, bleibt jedoch umstritten. Es gibt für die Wirksamkeit von Qualitätsmanagement-Konzepten in der Wirtschaft und an Schulen bisher keine empirischen Belege. Nichtempirische Darstellungen berichten insbesondere deshalb gerne von Erfolgen des Qualitätsmanagements, da sich die Qualitätsmanagement-Beauftragten nur über Erfolge des Qualitätsmanagements rechtfertigen können (Moldaschl, 2001; Tenberg, 2005). Die Kluft zwischen den beabsichtigten Zielen von Qualitätsmanagement und den festgestellten Tatsachen wird gerne damit begründet, dass Qualitätsmanagement noch nicht oder noch nicht vollständig eingeführt wurde, insbesondere, wenn ausnahmsweise empirische Daten zum Qualitätsmanagement erhoben wurden (Kühl, 2001). Weiterhin sind die Kosten einer Implementierung von Qualitätsmanagement-Systemen immens (Gentz, 2008). Fraglich ist daher, ob durch die erhöhten Aufwendungen das ursprünglich angestrebte Ziel höherer Effizienz erreicht werden kann.

Nicht zuletzt soll erwähnt werden, dass die verfassungsrechtliche Zulässigkeit größerer pädagogischer und curricularer Schulautonomie noch nicht abschließend geklärt ist. Staatliche Rechtsnormen für Schulen gibt es in Deutschland seit Ende des 16. Jahrhunderts. Sie umfassen heutzutage die staatliche Schulaufsicht, die Schulpflicht, den Schulaufbau und die Lehreraufsicht sowie die Lehrerausbildung. Grundgesetzlich verankert ist der Grundsatz, dass das

gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Aufgrund der staatlichen Schulaufsicht darf der Staat die Schule durch Normierung von Bildungs- und Lernzielen mittels verbindlicher Lehrpläne und Stundentafeln inhaltlich ausrichten, zentrale Leistungs- und Bewertungsstandards festlegen, Schulbücher und Lehrmittel zulassen, Organisationsstrukturen des Schulwesens planen und gestalten, die Schulverfassung, die Rechtsstellung der Lehrer sowie die Schulpflicht ordnen (Avenarius, 2002; Avenarius, 2001). Die Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht wird meist durch die Schulräte der Schulaufsichtsbehörden wahrgenommen. Allerdings ist zu bedenken, dass der konkreten Fachaufsicht über das Lehrerhandeln im Unterricht bisher auch schon Grenzen durch pädagogische Eigenverantwortung und Freiheit gesetzt wurden (BVerfGE 47, 46). Die Arbeit der Schulaufsicht beschränkte sich daher meist darauf, die *„Arbeit der Schulen allein unter dem Gesichtspunkt der Normenkompatibilität zu kontrollieren“* (Avenarius, 2002, S. 8). Unterschiede von Schulen hinsichtlich ihres Qualitätsniveaus und Möglichkeiten zur Ausgleicheung dieser Differenzen wurden von der Schulaufsicht bisher nicht untersucht. Die Rolle der Schulaufsicht könnte sich durch die beabsichtigte Verselbständigung der Einzelschule hin zu einer mehr beratenden Tätigkeit verändern, die allerdings auch (erstmalig) eine Überprüfung des erbrachten Qualitätsniveaus der Schule umfassen sollte (Avenarius, 2002). Hier gibt es verschiedene Ansätze, inwieweit die Schulleitung neue Kompetenzen erhalten soll, beispielsweise auf der Ebene

- der Lernorganisation (z. B. Entscheidungen zu Lerninhalten auf Ebene des Unterrichts und zur Leistungsbewertung),
- der Unterrichtsorganisation (schulinterne Konzepte zur Leistungsdifferenzierung im Rahmen der Lerngruppenorganisation sowie zeitliche Organisation von Unterricht),
- der Personalbewirtschaftung (Personalauswahl, Personaleinsatzplanung und erweiterte Möglichkeiten Personalführung) sowie
- der Sachmittelbewirtschaftung (Rürup, 2007).

Im Gegenzug zur erhaltenen Schulautonomie könnte der Ansatz *„Steuerung durch Rechenschaftslegung“* durch die Schulaufsicht erfolgen (Rürup, 2007, S. 179), der neben der externen Evaluation und der schulischen Berichtserstattung eine Standardsetzung von Qualitätsindikatoren und Bildungsstandards verlangt. Maßnahmen des Qualitätsmanagements, z. B. durch lehrer- und schulspezifische Evaluation, können dazu beitragen, die staatlichen Aufsichtspflichten konkret auf die erbrachte schulische Qualität zu fokussieren. Dem stehen allerdings unstrittig hohe Kosten für eine schulweite Einführung und umfassende Implementie-

rung von schulischem Qualitätsmanagement gegenüber. Bislang ungeklärt ist zudem die Frage, ob sich Qualitätsmanagement – auch in Form schulindividueller Programme – überhaupt dazu eignet, als Kontrollinstrument zu dienen.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass noch bestimmte Voraussetzungen für die Umsetzung der Schulreformen geschaffen werden müssen. Zum einen fehlt es noch an weiterführender Forschung, ob die Instrumente, die für die Reformen eingesetzt werden sollen (bspw. Qualitätsmanagement, autonome Schule), wirklich zielführend sind. Zum anderen sind noch etliche Probleme bei der Übertragung der betriebswirtschaftlichen Instrumente auf die Pädagogik nicht ausreichend geklärt. Weiterhin ist noch unklar, wie die Steuerung des Schulsystems im Detail reorganisiert werden soll (Kompetenzen der Schulleitung, Aufgaben der Schulaufsicht) und wie sich dies mit geltenden Gesetzen vereinbaren lässt bzw. welche Gesetzesänderungen nötig sind. Hier sollten von Seiten der Gesetzgeber noch die entsprechenden juristischen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Es ist allerdings davon auszugehen, dass es gerade innerhalb der Lehrerschaft bekannt sein dürfte, dass es eine Vielzahl derzeit noch ungelöster Fragen hinsichtlich der genannten juristischen und ökonomischen Aspekte bei der Übertragung von Qualitätsmanagement auf das Schulwesen gibt. Dies leistet vermutlich einer weitgehenden Verunsicherung innerhalb der Lehrerkollegien Vorschub und stünde einer schulweiten Akzeptanz entgegen. Für eine Einführung von Qualitätsmanagement wurde daher ein Testlauf innerhalb des Schulversuchs EQuL vorgesehen, der probeweise an einzelnen Modellversuchsschulen durchgeführt wird. Die hier angelegte Untersuchung beschränkt sich daher zunächst auf eben solche Schulen, die an diesem konkreten Modellversuch teilnehmen, der als konstitutives Element die Einführung eines Qualitätsmanagements vorsieht. Da die Teilnahme an einem Modellversuch von den Schulen selbst initiiert wird und freiwillig erfolgt, kann angenommen werden, dass die Mehrzahl der Lehrer dieser Schulen bestimmte Voraussetzungen oder Verhaltensweisen aufweist, die eine Akzeptanz von Qualitätsmanagement – und damit vermutlich auch mittelbar eines neuen Steuerungssystems im Bildungswesen insgesamt – leichter ermöglichen.

## 1.4.2 Organisationspsychologische Aspekte bei der Übertragung von Qualitätsmanagement auf die Schule

Soziale Systeme können nur schwierig dirigistisch gesteuert werden. Da Qualitätsmanagement zwar bottom-up entwickelt werden soll, aber top-down den Schulen verordnet wird, entstehen häufig organisationspsychologische Probleme. Grundsätzlich kann argumentiert werden, dass sich die Leistungsfähigkeit von Schulen durch Verlagerung von Verantwortung auf die unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen, auf denen die Entscheidungen jeweils zu treffen sind, steigern lässt. In Anlehnung an die Grundsätze zur Organisationsentwicklung sollen durch eine stärkere Identifikation der Akteure mit den getroffenen Entscheidungen die Betroffenen stärker zu Beteiligten gemacht werden (Warwas et al., 2008). Durch Einführung von Qualitätsmanagement sind Lehrkräfte nicht mehr nur für ihren Unterricht verantwortlich, sondern auch für die Weiterentwicklung der Schule. Andererseits darf der Unterricht auch nicht aus der Schulentwicklung ausgeklammert werden. Die zur Bewertung und Verbesserung des eigenen Unterrichts benötigte Offenlegung stößt jedoch auf wenig Akzeptanz seitens der Lehrer. Weiterhin richtet sich der Widerstand der Lehrer gegen die zusätzliche Bewältigung von kollegialen Arbeits-, Planungs-, Entscheidungs- und Evaluationsprozessen. Werden diese zudem mit der Einführung neuer Arbeitszeitmodelle verbunden, wird dieser Widerstand auch häufig gewerkschaftlich organisiert (Bülow-Schramm, 2007; Posch, 2002).

Bei tiefgreifenden Veränderungen in Organisationen gibt es zudem kaum Entscheidungen, die nicht gleichzeitig Macht- und Einflussfragen tangieren. Parallel zur Verteilung von Ressourcen und Anforderungsprofilen werden die mit einer Position verknüpften Handlungsspielräume, Vorteile und Prestigeobjekte neu verhandelt. Reaktanzen sind daher häufig in mikropolitisch motivierten Eigeninteressen begründet, und auch die Führungsebene vertritt nicht immer nur die reinen Organisationsinteressen. Spieltheoretisch hängt der Erfolg der Implementierung von Qualitätsmanagement auch davon ab, inwieweit Gegenspieler die jeweiligen Strategien durchschauen und eigene Machtmittel mobilisieren können. Dies führt dazu, dass Managementstrategien häufig ganz andere als die intendierten Effekte haben (Moldaschl, 2001; Warwas et al., 2008).

Schulleiter sehen sich also komplexen Führungsaufgaben gegenüber. Zum einen wird von ihnen eine starke Organisationsleitung mit sichtbarem Engagement erwartet. Zum anderen

sollen sie eine beständige und umfassende Qualitätskultur sichern, die Anstrengungen Einzelner und von Teams anerkennen, sich aktiv bei Kunden engagieren (zur Diskussion, wer Kunde einer Schule ist, siehe Kap. 1.2) sowie Qualitätsmanagement durch die Bereitstellung geeigneter Ressourcen fördern (Zink, 1995). Damit verbunden ist eine Abkehr vom hierarchischen und autoritären Führungsstil. Mitarbeiter sollen als direkte Kunden der Führung betrachtet werden. Die vorrangige Aufgabe des Vorgesetzten ist es, den Mitarbeitern die Erledigung der Arbeiten und die Lösung der Probleme zu ermöglichen, nicht aber deren Arbeiten ständig zu kontrollieren und zu korrigieren. Weiterhin soll die Schulleitung die Wechselwirkung zwischen den sich verändernden organisatorischen Strukturen einerseits und den Denkweisen und Arbeitshaltungen der Mitarbeiter andererseits berücksichtigen (Bülow-Schramm, 2007). In einer Befragung von Lehrern wurde als relevanteste Quelle von Rückmeldungen die Schulleitung angegeben. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der Schulleitung für die Einführung von Qualitätsmanagement (Wittmann, 2009).

Ein Schulklima, das von gegenseitiger Wertschätzung, intensiver Kooperation und ausgeprägtem Zusammengehörigkeitsgefühl getragen wird, bietet eine gute Voraussetzung für eine gelungene Schulentwicklung. Gelingt es der Schulleitung nicht, ein solches Klima herzustellen, sind häufig Lagerbildung und ein ausgeprägtes Beharrungsvermögen im Kollegium die Folge (Warwas et al., 2008). Widerstände gegen Schulinnovationen treten weiterhin vor allem dann auf, wenn in kurzer Zeit zu viele Innovationen erfolgen, die Innovationen mit unklaren Rahmenbedingungen und unpräzisen Vorgaben eingeführt werden und mangelnde Ressourcen zur Verfügung stehen. Weiterhin kann eine persönliche Angst, dass Innovationen zu Misserfolgen führen oder den eigenen Bedürfnissen widersprechen könnten sowie ein befürchteter Verlust an Macht und Einfluss dazu führen, dass Schulinnovationen abgelehnt werden (Dubs, 2005).

Laut Literatur scheitern 80 bis 90 % aller Projekte zur Einführung von Qualitätsmanagement (Öss, 1994, in: Bülow-Schramm, 2007). Für deutsche Unternehmen können im internationalen Vergleich besonders starke Beharrungskräfte gegen TQM belegt werden (Freiling, 2001). Hierfür gibt es unterschiedliche Gründe, die im Folgenden diskutiert werden sollen: Für die vollständige Implementierung werden lange Zeiträume benötigt. Zu Beginn der Einführung gibt es meistens irrealer Zeitvorstellungen hierzu. Kleine Schritte können Jahre dauern, was Zweifler bestätigt und anfänglich Begeisterte resignieren lässt (Bülow-Schramm, 2007). Mitarbeiter können daher zunächst als Promotoren einer Neuerung gelten, zu einem späteren Zeitpunkt aber in Folge zunehmender Skepsis die Rolle wechseln und zu Opponenten werden

(Freiling, 2001). Weiterhin nutzen sich Qualitätsmanagement-Maßnahmen mit der Zeit ab, in Qualitätsmanagement-Gruppen gibt es weniger Elan und neue Vorschläge. Daher sind immer neue Instrumente notwendig, um die Spannung der Qualitätsentwicklung aufrecht zu erhalten (Kühl, 2001). Bisher wurde in Schulen die Qualität durch Qualifikation, Eigenverantwortung und Vertrauen gesichert, wie es auch den Grundsätzen des Beamtentums entspricht. Jetzt soll die Qualität mit Qualitätsmanagement durch Formalisierung, Normierung und Bürokratisierung sichergestellt werden, was der Auffassung des Lehrberufs als Profession entgegen steht (Moldaschl, 2001). Weiterhin gibt es bei Qualitätsmanagement einige grundsätzliche Missverständnisse. Qualitätsmanagement geht von einem zweckrationalen Verständnis von Organisationen aus, in denen es allen Beteiligten um eine Steigerung der Produkt-, Prozess- und Arbeitsqualität geht. Dem liegt die idealisierende Annahme zugrunde, dass alle Mitarbeiter ein natürliches Bedürfnis zur Verwirklichung von Qualität und ein „angeborenes Streben nach Präzision, Schönheit und Perfektion“ hätten. Die Überlastung mit verschiedenen Verbesserungsmaßnahmen erfolgt zudem häufig auf Kosten der eigentlichen Arbeit (Kühl, 2001; Künzel & Rütters, 2008).

Oberstes Gebot von Qualitätsmanagement ist die Orientierung an Kundenwünschen. In der Realität ist eine Identifizierung der „Kunden“ allerdings schwierig: Die Anforderungen aus der Umwelt sind nie eindeutig und ändern sich ständig. Es gibt unterschiedliche Anforderungen seitens der Politik, Gewerkschaften, Wirtschaft, Medien, Wissenschaft und gesellschaftlichen Gruppierungen. Für die Gesellschaft soll Schule häufig ein Ort der Erziehung zur Selbstverwirklichung sein, für die Politik steht die Selektionsfunktion im Vordergrund und für die Wirtschaft ist die Vermittlung von Kompetenzen, die im späteren Berufsleben gebraucht werden, vorrangig (Heid, 2000). In größeren Organisationen gibt es Abteilungen, die Kunden und ihre Wünsche unterschiedlich definieren und sich gegenseitig behindern können. So könnten an berufsbildenden Schulen die Bedürfnisse von Vollzeitschülern, die Schule vor allem auch als Lebensraum wahrnehmen, mit den Bedürfnissen von Auszubildenden kollidieren, die sich vor allem in kurzer Zeit viel praxisrelevantes Wissen aneignen sollen. Weiterhin können Unternehmensstandards und Kundenwünsche miteinander kollidieren, wenn Qualitätsmanagement-Vorgaben inflexibel angewendet werden (Kühl, 2001). Weiterhin werden Lehrkräfte nicht nach der Zahl der ausgestellten Bildungsabschlüsse, sondern nach der erbrachten Unterrichtszeit bezahlt. Von den Lehrkräften wird also kein Produkt im ökonomischen Sinne, sondern ein den Prinzipien der Rechtmäßigkeit und Zweckmäßigkeit entsprechendes pädagogisches Handeln im Erziehungs- und Bildungsauftrag des Staates abverlangt.

Das Qualitätsmanagement kann sich also nicht auf die Produktqualität, sondern nur auf die Prozessqualität beziehen.

Eine weitere Paradoxie von Qualitätsmanagement ist, dass es informelles Wissen der eigentlichen „Arbeiter“ durch Formalisierung und Standardisierung nutzen will. Diese haben jedoch in der Regel kein Interesse daran, ihr informelles Arbeitsverhalten und somit ihre verdeckten Spielräume und leistungsrelevanten Reserven preiszugeben. Weiterhin können über Informalität widersprüchliche Anforderungen in Organisationen abgefedert werden (Kühl, 2001). Da diese von der Qualitätsmanagement-Ideologie abweichenden informellen Spielräume für das Unternehmen zwar durchaus funktional sind, aber in den Qualitätsmanagement-Zirkeln nicht thematisiert werden können, besteht die Gefahr der Ausbildung von „Qualitäts-Fassaden“. Der Druck, ein umfassendes Qualitätsmanagement-Konzept einzurichten, ist häufig so groß, dass keiner daran interessiert ist, das Glorifizieren des eigenen Qualitätsmanagements zu problematisieren. Es besteht dann häufig die Versuchung, lieber ein „Potemkinsches Qualitätsdorf“ zu errichten als tatsächlich Qualitätsmanagement zu implementieren (Kühl, 2001).

Im klassischen Qualitätsmanagement in Industrieunternehmen besteht die Motivation der Mitarbeiter darin, dass sie an den Zugewinnen durch Qualitätsmanagement beteiligt werden. Beispielsweise werden Prämien für Verbesserungsvorschläge ausgelobt. Für Schulen müssen hier noch andere Möglichkeiten der Motivierung der Mitarbeiter gefunden werden. Ein wesentliches Merkmal von Qualitätsmanagement ist die zunehmende Bürokratisierung. Weil viele einzelne Arbeitsschritte schriftlich festgehalten und zudem evaluiert werden müssen, ist ein hoher Mehraufwand für den Mitarbeiter zu verzeichnen. Dieser zusätzliche Bearbeitungs- und Planungsaufwand wird häufig nicht den positiven Effekten gegenübergestellt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Einführung von Qualitätsmanagement, ob in privaten oder öffentlichen Unternehmen, in staatlichen Behörden oder anderen Organisationen, grundsätzlich mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist. Aufgrund der geschilderten Besonderheiten im Schulwesen (z. B. Stellung und Funktion der Schulleitung, der Lehrkräfte und der Schüler) sind diese zwar anders gelagert als in privaten Unternehmen, jedoch nicht weniger problembehaftet. Die Einführung von Qualitätsmanagement an Schulen ist noch mit zahlreichen ungelösten Problemen behaftet: Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind häufig noch nicht gegeben, zahlreiche Fragen der Übertragbarkeit von Qualitätsmanagement-Systemen von Industrieunternehmen auf die Schule sind noch nicht beantwortet und es

fehlt daher größtenteils noch an verbindlichen Vorgaben für die Umsetzung eines schulischen Qualitätsmanagements. Die Einführung eines erfolgreichen Qualitätsmanagements ist jedoch gerade an Schulen stark von der Mitarbeit der Lehrer abhängig. Daher fokussiert diese Arbeit auch nicht auf das schulische Qualitätsmanagement an sich als abhängige Variable, sondern auf die Einstellungen von Lehrern zum Qualitätsmanagement.

## 1.5 Zwischenfazit

Die ersten Schritte zur Einführung von Qualitätsmanagement im Schulwesen liegen mehr als zehn Jahre zurück; trotzdem ist eine flächendeckende Einführung gängiger Instrumente des Qualitätsmanagements an öffentlichen Schulen noch nicht erkennbar. Stattdessen wird schulisches Qualitätsmanagement immer noch hauptsächlich in Modellversuchen erprobt, an denen nur einzelne Schulen in einem begrenzten Zeitraum teilnehmen. Die Folge davon ist, dass eine Schule, in der Qualitätssicherung nach den Vorgaben eines externen Systems kontinuierlich betrieben wird, eher die Ausnahme als die Regel ist. Im Vergleich zu anderen (vor allem privatwirtschaftlichen) Organisationen, scheinen im öffentlichen Schulbereich verschiedene Besonderheiten vorzuliegen, die eine schnelle Einführung des Qualitätsmanagements eher erschweren: Dies sind einerseits juristische und ökonomische Aspekte, welche sich bspw. in der institutionellen Organisation des Schulwesens verorten lassen, andererseits organisationspsychologische Aspekte, die mit den schulischen Akteuren (dem Führungspersonal, nämlich den Mitgliedern der Schulleitung, sowie den Lehrkräften) zusammen hängen könnten. Das Hauptaugenmerk in dieser Arbeit wird auf die schulischen Akteure gelegt. Es ist davon auszugehen, dass die einzelnen Lehrkräfte bzw. das Lehrerkollegium als Ganzes entscheidende Faktoren für die erfolgreiche Einführung des Qualitätsmanagements einer Schule darstellen. Wodurch die Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen beeinflusst wird, ist Schwerpunkt dieser Arbeit und soll im Folgenden genauer untersucht werden.

## 2 Analyse des Konstrukts der Einstellung

### 2.1 Reflektion verschiedener Konzepte zur Einstellung

Einstellungen sind positive oder negative Bewertungen und Reaktionen gegenüber Personen, Objekten, Situationen oder Sachverhalten einschließlich abstrakter Ideen oder sozialer Konstrukte (Bierbrauer, 1996). Sie erfüllen eine zentrale Funktion bei der Organisation unserer kognitiven Prozesse, indem sie als kognitive Schemata weitgehend unbewusst unser Denken als intervenierende Prozesse beeinflussen. Einstellungen dienen hierbei als mentale Bezugssysteme, in die neue Informationen relativ überdauernd integriert werden. Hierbei gilt das Prinzip der kognitiven Konsistenz: Personen streben danach, ihre eigenen Kognitionen in einer spannungsfreien, nicht widersprüchlichen Weise zu organisieren. Weiterhin haben Einstellungen eine motivationale Funktion. Zum einen dienen sie dem Ausdruck eigener Werte und der Selbstverwirklichung<sup>4</sup>, zum anderen helfen sie wünschenswerte Ziele zu erreichen bzw. unangenehme Ereignisse zu vermeiden<sup>5</sup>. Einstellungen schaffen außerdem Struktur in einer ansonsten chaotischen Welt und haben somit auch eine Wissens- und Ökonomiefunktion (Stahlberg & Frey, 1997). Sie dienen der Komplexitätsreduktion durch Generierung von Wahrnehmungs- und Erklärungshypothesen<sup>6</sup> (Everinghoff, 2005). Katz postulierte, dass Einstellungen auch eine Ich-Verteidigungsfunktion hätten, indem sie Abwehrmechanismen wie Projektion und Rationalisierung zur Verfügung stellen<sup>7</sup>. Einstellungen beruhen meist auf Erfahrungen, sind zum Teil aber auch genetisch durch Temperament und Persönlichkeit bedingt (Katz, 1960).

Es lassen sich grundsätzlich zwei verschiedene Ansätze der Definition von Einstellungen unterscheiden: Das mehrdimensionale Konzept versteht Einstellung als eine Kombination aus affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Reaktionen auf ein Einstellungsobjekt (Stahlberg & Frey, 1997; Eagly & Chaiken, 1975; Rosenberg & Hovland, 1960). Das eindimensionale Konzept sieht die affektive Komponente als relevanten Indikator für die bewertende Natur der Einstellung an (Fishbein & Ajzen, 1975). Beide Konzepte werden im Folgen-

---

<sup>4</sup> z. B. die Einstellungen „Meine pädagogische Einstellung als Lehrer zeigt, was für ein sozial orientierter Mensch ich bin.“ oder „Ich bin ein fortschrittlicher Mensch und daher auch für die Einführung von Qualitätsmanagement.“

<sup>5</sup> z. B. die Einstellung „Wenn ich Qualitätsmanagement für eine grundsätzlich schlechte Sache halte, kann ich mir ungeliebte Verwaltungsmehrarbeit vom Hals halten.“

<sup>6</sup> Es ist anzunehmen, dass Lehrer, die dem Schulleiter grundsätzlich skeptisch gegenüber stehen, auch Vorschlägen des Schulleiters skeptisch gegenüberstehen werden, die sie, sofern sie von anderen Personen vorgetragen würden, mitunter gutheißen würden.

<sup>7</sup> z. B. die Einstellung „Qualitätsmanagement ist eine schlechte Sache und der Kollege, der sich so engagiert um die Einführung bemüht, tut das nur, weil er so ein Karrierist ist.“

den weiter erläutert. Die vorliegende Forschung konnte die Überlegenheit eines der beiden Modelle bisher nicht belegen. Die breite Anwendung des eindimensionalen Modells z. B. im Bereich der Risikoforschung hat dessen Brauchbarkeit bewiesen, konnte aber keine Überlegenheit gegenüber dem mehrdimensionalen Konzept zeigen (Bierbrauer, 2006). Es gibt empirische Befunde, die das mehrdimensionale Modell widerlegen, indem sie beispielsweise eine deutliche Korrelation der drei Komponenten des mehrdimensionalen Konzepts untereinander belegen (Hormuth, 1979; McGuire, 1985) und Befunde, die es stützen (Kothandapani, 1971).

Derzeitiger Konsens ist, dass es je nach Beschaffenheit der zu untersuchenden Einstellungsobjekte sinnvoll sein kann, verschiedene Dimensionalitäten der Einstellung zu betrachten (Breckler, 1984). Wenn die möglichen Einstellungen zu einem Einstellungsobjekt möglichst einfach, d.h. gering an der Zahl und in sich nicht widersprüchlich sind, ist es häufig sinnvoller mit dem eindimensionalen Einstellungsstruktur zu arbeiten. Handelt es sich jedoch um ein Einstellungsobjekt, zu dem zahlreiche komplexe und in sich widersprüchliche Meinungen möglich sind, bildet das mehrdimensionale Einstellungsstruktur die Einstellung häufig besser ab. Weiterhin zeigt das mehrdimensionale Modell die Einstellung häufig besser auf, wenn die zu untersuchende Person eine höhere kognitive Komplexität und Ambiguitätstoleranz aufweist sowie, wenn diese Person selbst Erfahrungen mit dem Einstellungsobjekt gemacht hat.

### 2.1.1 Messung der Einstellung zur Vorhersage von Verhalten – das eindimensionale Einstellungsstruktur

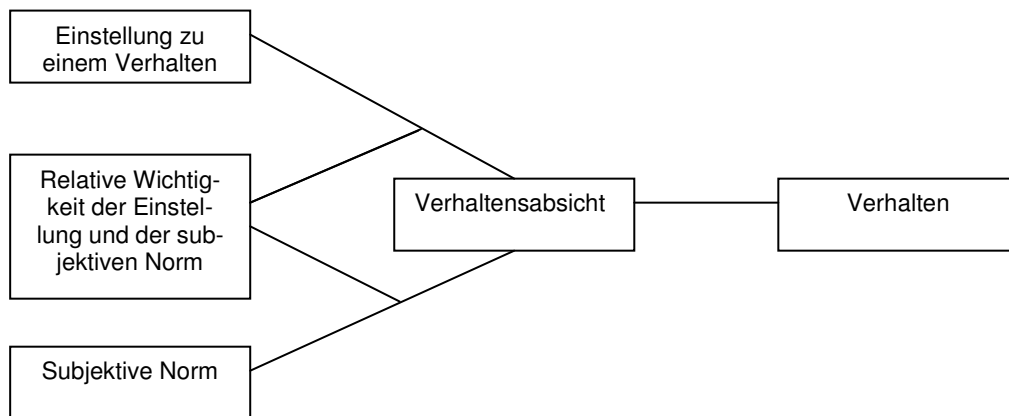
Das Konzept der Einstellung ist in der Sozialpsychologie von so großer Bedeutung, weil die Erklärung menschlichen Verhaltens und dessen Vorhersage eine wesentliche Aufgabe der Psychologie ist. Von der Einstellung wurde schon früh angenommen, dass sie das Verhalten beeinflusst (Stahlberg & Frey, 1997). Fishbein und Ajzen entwickelten hierzu ihre „Theorie des überlegten Handelns“ (Fishbein & Ajzen, 1975). Sie postulierten, dass Personen ein Verhalten dann ausführen, wenn sie dieses positiv bewerten und wenn sie glauben, dass für sie bedeutsame Personen es ebenfalls positiv bewerten<sup>8</sup>. Das Gewicht der beiden Komponenten kann dabei in Abhängigkeit der jeweiligen Situation variieren. Bei der Abwesenheit relevan-

---

<sup>8</sup> Beispielsweise ist anzunehmen, dass Lehrer der Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems an ihrer Schule eher zustimmen werden, wenn sie Qualitätsmanagement selbst positiv bewerten und wenn sie glauben, dass für sie wichtige Kollegen dies ebenfalls tun.

ter Personen kommt der Einstellungsvariante ein höherer Stellenwert zu, während die starke Verankerung in einer Gruppe die subjektive Norm zum einzigen Kriterium machen kann<sup>9</sup>. Dieses Modell beruht auf der Grundannahme, dass Menschen rational in Übereinstimmung mit ihren Intentionen handeln.

**Abbildung 1 - Einstellung als eindimensionales System (nach Fishbein & Ajzen, 1975)**



Schon bald zeigte sich jedoch, dass ein Zusammenhang zwischen Verhalten und Einstellung nicht immer erkennbar war. Robert LaPiere fand beispielsweise bereits 1934, dass Hotelbesitzer entgegen ihrer vorher geäußerten Einstellung, keine Chinesen in ihrem Hotel beherbergen zu wollen, diese ohne Probleme aufnahmen. Für diese Inkonsistenz wurden unterschiedliche Ursachen gefunden (LaPiere, 1934).

Zum Teil zeigte sich, dass die Konstrukte „Verhalten und Einstellung“ schwierig zu erfassen waren. Beispielsweise konnten die Handlungs-, Ziel-, Kontext- und Zeitaspekte von Verhalten und Einstellung nicht immer gleich gut erfasst und gewichtet werden, was zu Verzerrungen führte (Frey et al., 1993). Wenn man ein bestimmtes Verhalten vorhersagen möchte, sollte eine enge Korrespondenz zwischen diesen vier Aspekten genau geprüft werden und die Frage so konzipiert werden, dass sie möglichst alle vier Aspekte umfasst<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Je nachdem ob ein Lehrer in einem Vieraugen-Gespräch oder im Rahmen einer Konferenz zu Qualitätsmanagement befragt wird, wird er seine Einstellung zu Qualitätsmanagement womöglich unterschiedlich äußern.

<sup>10</sup> Wenn man ein bestimmtes Verhalten vorhersagen möchte, erscheint es sinnvoller zu fragen „Haben Sie in der Gesamtkonferenz gestern für die Einführung von Qualitätsmanagement gestimmt?“, als zu fragen „Was halten Sie von Qualitätsmanagement?“.

Einstellungen können sich durch neue Ereignisse rasch ändern (Lewin, 1951; Miller, 1944). Es zeigte sich, dass Intentionen kurz vor einer Handlung revidiert wurden, weil bestimmte positive oder negative Aspekte plötzlich umgewichtet wurden. Die Attraktivität von Zielen steht in inverser Beziehung zur psychologischen Distanz von diesem Ziel, der Vermeidungsgradient ist steiler als der Annäherungsgradient<sup>11</sup>. Die Messung sollte daher idealerweise kurz vor Ausführung des Verhaltens erfolgen.

Personen, die sich jedoch in vorherigen Messungen als relativ selbstkonsistent erwiesen hatten, blieben das auch in weiteren Untersuchungen. Ebenso war unter Selbstaufmerksamkeitsbedingungen (Aufmerksamkeit primär auf eigene Gefühle und Normen gerichtet) der Zusammenhang zwischen der gemessenen Einstellung und einem späteren Verhalten erhöht. Außerdem fiel auf, dass mit in Betracht gezogen werden musste, mit welcher Wahrscheinlichkeit das jeweilige Verhalten Konsequenzen für die untersuchte Person hatte<sup>12</sup> (Festinger, 1957). Weiterhin zeigte sich, dass es zur Vorhersage eines Verhaltens aufgrund einer Einstellung notwendig war, in Betracht zu ziehen, ob die untersuchte Person als Individuum oder als Mitglied einer Gruppe handelte<sup>13</sup> (Sherman, 1980). Öffentlich geäußerte Meinungen führten zu einem besser vorhersagbaren Verhalten, da die Personen sich verpflichtet fühlten, zu ihren vorher geäußerten Einstellungen zu stehen (Sherman, 1980).

Neuere Studien zeigten auch, dass Einstellungen insbesondere dann zu gut vorhersagbarem Verhalten führten, wenn die Einstellung dem Bewusstsein gut zugänglich war (Myers, 2008). Demografische Variable übten hingegen keinen direkten Einfluss auf das Verhalten aus, sondern zeigten nur einen Einfluss, soweit sie relevant für die Einstellung an sich waren<sup>14</sup> (Fishbein & Ajzen, 1980). Weiterhin stellte sich die Frage, inwieweit größere Erfahrung der Versuchspersonen mit dem Einstellungsobjekt die Verhaltensvorhersage valider machte. Hier kam es zu kontroversen Meinungen. Schlegel postulierte 1975, dass mehr Erfahrung zu einer

---

<sup>11</sup> So könnte sich die ursprünglich positive Einstellung eines Lehrers zu Qualitätsmanagement kurz vor der Einführung plötzlich ins Negative verkehren, weil der erhebliche Verwaltungsmehraufwand verstärkt wahrgenommen wird.

<sup>12</sup> Ein Lehrer, der kurz vor der Pensionierung steht, wird sich möglicherweise anders zu Qualitätsmanagement äußern, da er an einer evtl. Einführung nicht mehr beteiligt sein wird.

<sup>13</sup> Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob man in einer Gesamtlehrerkonferenz als Lehrer oder als Mitglied des Personalrates das Wort ergreift.

<sup>14</sup> So werden diejenigen Frauen, die Familienarbeit genauso wichtig wie den Lehrberuf nehmen, das Item „Arbeit ist mein wichtigster Lebensinhalt“ anders werten als diejenigen Männer, die möglicherweise innerhalb der Schule Karriere machen wollen. Dies lässt dann jedoch die Schlussfolgerung „Frauen haben diese Einstellung zu Qualitätsmanagement, weil sie Frauen sind“ nicht zu. Frauen ohne Familie oder Frauen, deren Männer die Hausarbeit übernehmen, würden das Item womöglich ähnlich werten als an Karriere interessierte Männer.

komplexeren Einstellung und damit zu einer schlechteren Verhaltensvorhersage führte. Fazio und Zanna vertraten 1981 dagegen die Position, dass mehr Erfahrung zu einer klareren Position sowie zu einer besseren Verfügbarkeit der Einstellung führt und damit zu einer besseren Verhaltensvorhersage. Eine Synthese aus beiden Positionen wird von Frey et al. (1993) vertreten. Sie stellten einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Erfahrung und der Stärke des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten fest. Eine Rolle bei der Validität der Verhaltensvorhersage spielt auch, wie zugänglich bestimmte Einstellungen sind. Die Zugänglichkeit bildet ab, wie lange Menschen brauchen, um eine Einstellung zu einem Objekt äußern zu können. Bei gut zugänglichen Einstellungen zeigte sich eine gute Konsistenz zwischen Einstellung und Verhalten (Wicklund, 1975).

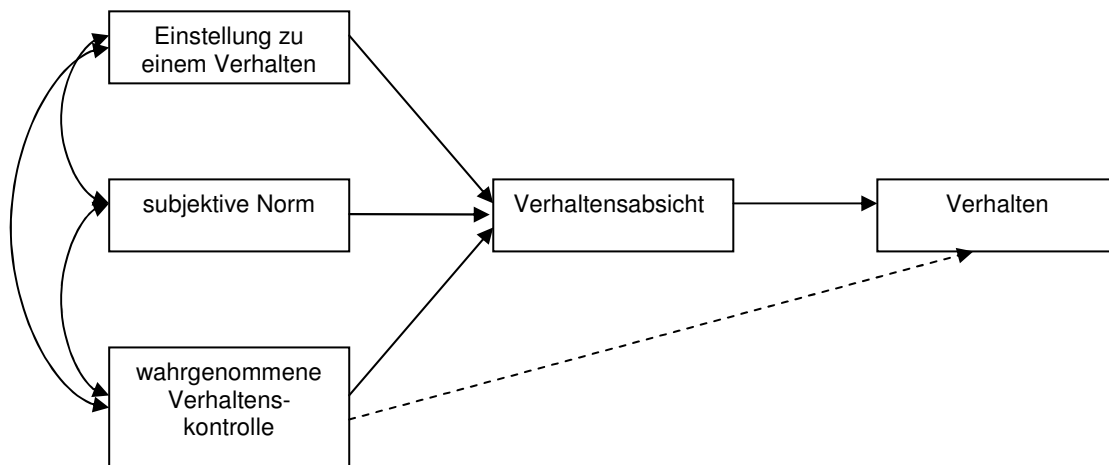
Darley und Batson zeigten 1973 mit ihrem „Samariter-Test“, dass das Verhalten in hohem Maße von situativen Kräften beeinflussbar ist und die vorher geäußerte Einstellung nur eine untergeordnete Rolle spielt. Theologiestudenten wurden in einen Vortragsraum geschickt, um dort einen Vortrag über das Gleichnis vom barmherzigen Samariter oder einen anderen Text zu halten. Auf dem Weg dorthin wurden sie mit einer dringend hilfsbedürftigen Person konfrontiert. Die Wahrscheinlichkeit, mit der die Studenten der Person halfen, hing vor allem davon ab, mit welcher Dringlichkeit sie in den Vortragsraum geschickt wurden. Über welchen Text sie sprechen mussten, hatte keinen Einfluss (Darley & Batson, 1973).

Ajzen und Madden überarbeiteten daher 1986 das Modell des überlegten Handelns nochmals (siehe Abb. 2). Das neue „Modell des geplanten Verhaltens“ bezieht insbesondere die Bedingung, inwieweit Verhalten unter der willentlichen Kontrolle eines Individuums steht, mit ein. Die Komponente der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle bezieht insbesondere mit ein, inwieweit Personen die Kontrolle über ihr Verhalten wahrnehmen und tatsächlich ausüben können. Hierbei kommen internale Faktoren zum Tragen. Menschen unterscheiden sich in ihrer Fähigkeit, die Kontrolle über die eigenen Handlungen zu haben, indem sie beispielsweise unterschiedlich stark ausgeprägte Fähigkeiten, wie Selbstdisziplin, Willensstärke und Sucht- bzw. Zwangsneigungen, zeigen. Andererseits spielen auch externale Faktoren, wie ungünstige Zeitpunkte oder unerwartete Ereignisse, eine Rolle<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> *In einer Konferenz an einem Freitagnachmittag nach acht Stunden Unterricht und womöglich noch einer sich ankündigenden Grippe wird ein Lehrer schwerer zur Übernahme von Mehrarbeit zu überzeugen sein als in einer günstiger gelegenen Zusammenkunft. Es wird jedoch auch eine große Rolle spielen, über wie viel Selbstdisziplin dieser Lehrer verfügt.*

Abbildung 2 - Theorie des geplanten Verhaltens (nach Ajzen & Madden, 1986)



Menschen unterscheiden sich jedoch auch darin, ob sie sich eher von situativen oder inneren Merkmalen leiten lassen. Wenn das Verhalten eher von situativen Merkmalen geleitet ist (hohes Selfmonitoring), kommt es zu einer schnellen Einstellungsänderung durch äußere Ereignisse und zu einer weniger guten Verhaltensvorhersagewahrscheinlichkeit. Die subjektive Normkomponente muss dann stärker gewichtet werden<sup>16</sup> (Frey et al., 1993). Wenn das Verhalten eher von inneren Merkmalen geleitet ist (niedriges Selfmonitoring), dann ist eine Änderung der Einstellung durch äußere Ereignisse weniger wahrscheinlich und eine Vorhersage des Verhaltens leichter möglich. Hier ist die Einstellungskomponente dann stärker zur Gewichtung<sup>17</sup> (Frey et al., 1993).

Zusammenfassend eignen sich Einstellungen also zur Verhaltensvorhersage wenn sie

1. auf eigener Erfahrung beruhen,
2. auf den spezifischen Einstellungsgegenstand konkret bezogen sind,
3. die Einstellung nahe und unvermittelt am vorherzusagenden Verhalten anknüpft,
4. sie nicht durch situative Zwänge beeinflusst werden (Bierbrauer, 2006).

<sup>16</sup> Im obigen Beispiel wird der Lehrer seine Meinung also je nach Zeitpunkt der Konferenz und persönlichem Wohlbefinden ändern.

<sup>17</sup> Hier würde also eher eine Rolle spielen, ob der Lehrer die Mehrarbeit für sinnvoll hält oder nicht.

## 2.1.2 Messung der Einstellung zur Vorhersage einer Verhaltensintention – das mehrdimensionale Einstellungskonstrukt

Im Unterschied zum im vorangegangenen Kapitel vorgestellten eindimensionalen Konstrukt soll bei Anwendung des mehrdimensionalen Einstellungskonstrukts nicht das offen beobachtbare Verhalten, sondern die Verhaltensintention, also die verbale Absichtsbekundung zu einem Verhalten, vorhergesagt werden. Einstellungen werden hier als intervenierende Variable zwischen affektiven kognitiven und konativen Stimuli und beobachtbaren Reaktionen betrachtet (Stahlberg & Frey, 1996). Diese verschiedenen Dimensionen der Einstellung sowie die Möglichkeiten diese zu messen, sollen im Folgenden erläutert werden.

Die affektive Komponente kennzeichnet Emotionen, die eine Person zum Einstellungsobjekt hat. Messbare Variablen wären beispielsweise physiologische Reaktionen bzw. Äußerungen über Empfindungen. Hier zeigt sich auch die Unterscheidung zwischen der Einstellung („attitude“) und der Überzeugung („belief“). Der Überzeugung fehlt die affektive Komponente (Aronson et al., 2005; Bierbrauer, 2006). Die kognitive Komponente besteht aus Informationen und Überzeugungen, die bezogen auf das Einstellungsobjekt zur Verfügung stehen. Hier können Wahrnehmungsreaktionen als auch verbal geäußerte Überzeugungen gemessen werden (Aronson et al., 2005; Bierbrauer, 2006; Stahlberg & Frey, 1996; Everinghoff, 2005). Die konative Komponente zeigt eine Verhaltensabsicht an. Messbare Variablen sind einerseits das beobachtbare Verhalten sowie andererseits Äußerungen über Verhaltensintentionen sowie rückblickende Verhaltensschilderungen (Everinghoff, 2005)<sup>18</sup>.

Es besteht in der Sozialpsychologie ein Konsens darüber, dass sich die verschiedenen Elemente gegenseitig beeinflussen. Ob die einzelnen Komponenten jedoch in sich konsistent sind, ist umstritten. Festinger zeigte 1957, dass die Diskrepanz zwischen inkonsistenten Einstellungen oder zwischen einer Einstellung und einem Verhalten zu einem unangenehmen Spannungszustand führt. Die Person versucht daher, durch Änderung ihrer Einstellung wieder einen konsistenten Zustand herbeizuführen. Analog postulierten Rosenberg und Hovland, dass Personen, die sich einer Inkonsistenz in ihren Einstellungskomponenten bewusst werden,

---

<sup>18</sup> Dies soll durch ein Beispiel illustriert werden:

*Stimulus: Ein Schulleiter führt in einer Konferenz ein Qualitätsmanagement-System ein:*

- *affektive Komponente eines betroffenen Lehrers: „Oh nein, so viel Arbeit, darauf habe ich keine Lust.“*
- *kognitive Komponente eines betroffenen Lehrers: „Lehrer sind Pädagogen, keine Betriebswirte.“*
- *konative Komponente eines betroffenen Lehrers: „Ich stimme gegen Qualitätsmanagement!“*

versuchen durch Veränderung einer der Komponenten wieder Konsistenz herzustellen<sup>19</sup>. Rosenberg und Hovland zeigten ebenfalls, dass Personen, deren affektive und kognitive Einstellungskomponenten konsistent sind, eine zeitlich stabilere und gegen die Beeinflussungen Dritter widerstandsfähigere Einstellung zeigten (Rosenberg & Hovland, 1960).

### 2.1.3 Implizite und explizite Einstellungen

Das Verhalten wird häufig durch Einstellungen gesteuert, die auf früheren Erfahrungen beruhen. Diese sind dem Gedächtnis dabei häufig nicht bewusst zugänglich. Weiterhin wird der Prozess der Anwendung dieser früher gemachten Erfahrungen auf neue Einstellungsobjekte ebenfalls meist nicht bewusst. Die jüngere Einstellungsforschung hat daher einen Schwerpunkt auf die Erforschung dieser, dem Bewusstsein nicht (unmittelbar) zugänglichen Anteile von Einstellungen und ihren Auswirkungen auf beobachtbares Verhalten gelegt (Greenwald & Banaji, 1995). Seit den Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts werden in der Einstellungsforschung daher explizite, dem Bewusstsein größtenteils zugängliche Einstellungen, deren zerebrale Verarbeitung zentral bzw. systematisch verläuft, von impliziten Einstellungen unterschieden, deren Verarbeitung größtenteils unbewusst, bzw. heuristisch und peripher verläuft (Chaiken, 1987; Petty & Cacioppo, 1986).

Verschiedene Beispiele für empirisch gut belegte implizite Formen der Entstehung von Einstellungen sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

*Halo-Effekt:* Die Einstellung zu einem neuen Einstellungsgegenstand wird von der Einstellung zu einer bereits bekannten Eigenschaft überstrahlt. Physisch attraktive Frauen wurden beispielsweise in Versuchsanordnungen auch als freundlicher und intelligenter attribuiert, obwohl lediglich Photos zur Beurteilung vorlagen (Greenwald & Banaji, 1995). Wenn Qualitätsmanagement dem Kollegium von einem beliebten Kollegen präsentiert wird, wird die Einstellung der Lehrkräfte vermutlich positiver sein, als wenn ein unsympathischer Kollege dies übernimmt.

---

<sup>19</sup> Beispielsweise besteht eine Dissonanz zwischen der affektiven Einstellung: „auf die Mehrarbeit durch Qualitätsmanagement habe ich keine Lust“ und der kognitiven Einstellung: „kurz vor der Verbeamtung auf Lebenszeit/Beförderung sollte ich mich besonders motiviert zeigen“, entweder zu einem Schönreden des Qualitätsmanagement oder zu der Einstellung: „ich werde auch ohne besondere Motivation zu zeigen, verbeamtet bzw. befördert werden“.

Effekt des bloßen Kontakts (*mere exposure*): Allein durch die mehrfache Darbietung von Einstellungsobjekten, wie Personen, Situationen oder Gegenständen, d. h. allein aufgrund von Familiarität, kann die Einstellung eines Menschen zu diesen Einstellungsobjekten positiv beeinflusst werden (Zajonc, 1968). Es ist daher anzunehmen, dass die Einstellung zum Qualitätsmanagement positiver wird, je häufiger die Lehrkräfte damit konfrontiert werden.

„*Subliminal attitude conditioning*“: Sehr kurz dargebrachte, positive oder negative Stimuli beeinflussen die Einstellung zu kurz darauf gezeigten neutralen Einstellungsobjekten signifikant (Edwards, 1990; Murphy & Zajonc, 1993). In dem Versuch wurden Probanden (für sie nicht verständliche) chinesische Schriftzeichen gezeigt, die auf einer Skala von 1 bis 6 („*don't like*“ bis „*like*“) zu bewerten waren. Unmittelbar vor dem Schriftzeichen sahen die Probanden für vier Millisekunden entweder ein freundliches, ein neutrales oder ein unfreundliches Gesicht. Es konnte festgestellt werden, dass das unmittelbar vor dem Schriftzeichen gezeigte Gesicht einen signifikanten Einfluss auf dessen Bewertung durch die Probanden hatte.

Unmittelbare Einstellungen (*instant attitudes*): Verschiedene Einstellungsreaktionen auf ein Einstellungsobjekt entstehen unmittelbar beim ersten Kontakt. Ein Beispiel hierfür ist die unmittelbar entstehende Sympathie oder Antipathie gegenüber einer Person beim ersten Zusammentreffen. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die entstehende Sympathie häufig auf Ähnlichkeiten zur befragten Person beruht (Fiske, 1982).

*Kontext-Effekte*: Der Kontext, in dem Einstellungen entstehen, spielt ebenfalls eine Rolle für die Qualität der Einstellung. Bei Personen, die zu ihrer allgemeinen Lebenszufriedenheit befragt wurden, zeigte sich beispielsweise ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe der Personen, die an sonnigen Tagen und der Gruppe von Personen, die an regnerischen Tagen befragt wurden (Schwarz & Clore, 1983). In der vorliegenden Studie konnten die Befragten das Setting, in dem sie den Fragebogen ausfüllten, selbst wählen. Auf Kontexteffekte konnte daher kein Einfluss genommen werden.

## 2.1.4 Arbeitsdefinition der Einstellung zum Qualitätsmanagement

Im folgenden Abschnitt soll dargestellt werden, wie das Konstrukt „Einstellung zum Qualitätsmanagement“ für diese Studie modelliert wird und welche Gründe dafür ausschlaggebend sind.

Die Einstellung zum Qualitätsmanagement wird für diese Studie als eindimensionales Konstrukt im Sinne des „Modell des geplanten Verhaltens“ (Ajzen & Madden, 1986) modelliert. Lehrer werden sich also für die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems engagieren, wenn sie selbst eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement haben und glauben, dass für sie wichtige Bezugspersonen das Engagement für das Qualitätsmanagement ebenfalls positiv bewerten. Weiterhin wird ihre wahrgenommene, willentliche Verhaltenskontrolle eine Rolle spielen – also internale und externale Faktoren, die das Engagement für das Qualitätsmanagement begünstigen oder behindern. Diese möglichen Einflussfaktoren werden im Kap. 3 weiter erläutert. Grund für die Modellierung als eindimensionales Konstrukt ist zum einen die breitere empirische Basis, die für das eindimensionale Konstrukt besteht. Zum anderen wäre es schwierig gewesen, affektive, kognitive und konative Komponenten der mehrdimensionalen Einstellung zum Qualitätsmanagement mit ausreichender Trennschärfe zu formulieren.

Weiterhin wird für die Modellbildung die Einstellung zum Qualitätsmanagement auf die expliziten, dem Bewusstsein zugänglichen Anteile reduziert. Unbewusste Übertragungsreaktionen, beispielsweise Erfahrungen mit früheren fehlgeschlagenen Reformen können mit diesem Modell der Einstellung zum Qualitätsmanagement nicht als solche erfasst werden.

In das Modell der Einstellung zum Qualitätsmanagement werden verschiedene Einstellungsaspekte mit einbezogen. Verschiedene Items fragen die globale Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen ab (bspw. Item 33 „Ich halte schulisches Qualitätsmanagement für eine gute Sache“). Weitere Einstellungsaspekte beziehen sich auf die in Kap. 1 vorgestellten Hauptkritikpunkte am Qualitätsmanagement, nämlich einem „zu viel“ an Bürokratie (bspw. Item 36 „Qualitätsmanagement bedeutet bürokratische Mehrarbeit ohne praktische Konsequenzen“), der Kontrollfunktion von Qualitätsmanagement (bspw. Item 37 „Qualitätsmanagement dient in erster Linie der Kontrolle und Überwachung der Arbeit von Lehrkräften“), der Qualität der Umsetzung und dem Zeitaufwand im Verhältnis zum Nutzen (bspw. Item 39

„Der Zeitaufwand für schulisches Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch“). Schließlich werden als Einstellungsaspekte noch positive Komponenten, wie die mögliche Arbeitserleichterung durch ein Qualitätsmanagement (bspw. Item 40 „Wenn sich schulisches Qualitätsmanagement etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit“) und die klarere Positionierung durch die Ausarbeitung von Qualitätskonzepten (bspw. Item 35 „Die Erarbeitung eines Qualitätskonzeptes bringt unserer Schule viel“) abgefragt.

Um eine möglichst gute Abbildung der Einstellung zu erhalten, wurde außerdem versucht, die Fragen möglichst konkret auf den spezifischen Einstellungsgegenstand und auf eigene damit gemachte Erfahrungen zu formulieren. (bspw. Item 34 „Unsere Schule profitiert von einem Qualitätsmanagement“, Item 35 „Die Erarbeitung eines Qualitätsmanagement-Konzeptes bringt unserer Schule viel“).

## 2.2 Messung von Einstellungen

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement erfasst werden. Dies erfordert eine valide Messung. Im folgenden Kapitel wird daher auf verschiedene Möglichkeiten, Einstellung zu messen sowie die sich hierbei ergebenden Schwierigkeiten eingegangen.

Grundsätzlich wird bei der Messung von Einstellungen zwischen direkten und indirekten Methoden unterschieden. Die meisten Methoden der Einstellungsmessung basieren auf der Annahme, dass sich Einstellungen anhand der Meinungen und Überzeugungen von Personen über ein Einstellungsobjekt messen lassen. Man spricht hier von direkten oder Selbsteinschätzungsmessungen. Hierbei kommen vor allem Ein-Item-Rating-Skalen und Likert-Skalen zum Einsatz. Für Likert-Skalen wird ein Itempool zusammengestellt. Jedes Item wird einzeln bewertet (Skala reicht von „ich stimme voll“ zu bis zu „ich lehne völlig ab“). Anschließend wird der jeweilige Skalenwert und das Endergebnis berechnet. Likert-Skalen lassen sich leicht auf verschiedene Einstellungsobjekte anwenden, sind wegen des hohen Abstraktionsgrades manchmal aber weniger gut geeignet Einstellungen abzubilden (Osgood et al., 1957). Selbsteinschätzungsskalen sind im Gegensatz zu den meisten indirekten Messmethoden weniger zeitintensiv, weniger kostspielig, leichter anwendbar und teilweise auch einfacher zu interpretieren (bspw. im Gegensatz zu physiologischen Reaktionen, die unterschiedliche Ursachen haben können). Deshalb kommen sie bei der Messung von Einstellungen ganz überwiegend (und auch in dieser Studie) zum Einsatz.

Diese Methode der Messung der Einstellung setzt allerdings seitens der befragten Personen ein Mindestmaß an Introspektionsfähigkeit und verbaler Intelligenz voraus. Außerdem beruht sie auf der Annahme, dass die antwortende Person fähig (die Einstellung muss beispielsweise bewusst zugänglich sein) und motiviert ist, ihre wahre Einstellung preiszugeben (Kämpfe, 2005). Die kognitiven Fähigkeiten zum Ausfüllen des verwendeten Fragebogens sollten in dieser Studie gegeben sein, da es sich bei den befragten Lehrern ganz überwiegend um Personen mit Hochschulabschluss handelt. Allerdings könnten nicht alle Lehrer tatsächlich motiviert sein ihre wahre Einstellung anzugeben. Hierfür gibt es verschiedene Gründe, die im Folgenden diskutiert werden sollen. Da die Antworten beim Ausfüllen einer Likert-Skala anders als bei vielen indirekten Messmethoden der willentlichen Steuerbarkeit unterliegen, können hierdurch verschiedene Verfälschungstendenzen auftreten. Insbesondere bei politisch moti-

vierten Befragungen kann es hier zu Fehlern kommen, indem die Probanden versuchen, ein Befragungsergebnis zu erzielen, das ihnen in der Folge politisch nützlich sein kann. Außerdem können Fehler im Sinne der „sozialen Erwünschtheit“ auftreten, indem die Probanden versuchen, eine sozial erwünschte Selbstdarstellung zu erreichen. Diese möglichen Verfälschungstendenzen können auch in der vorliegenden Arbeit nicht ausgeschlossen werden. So ist es möglich, dass die befragten Lehrpersonen versuchen, ein bestimmtes politisch erwünschtes Ergebnis zu erzielen. Hier könnte ein Teil der Befragten beispielsweise annehmen, dass bei einer insgesamt sehr negativen Einstellung zum Qualitätsmanagement als Ergebnis der Befragung das Konzept „Qualitätsmanagement an Schulen“ an sich nochmals überdacht und anders gestaltet oder ganz fallen gelassen wird. Andere (insbesondere Mitglieder der Steuergruppen) könnten wiederum ein Interesse an einem besonders positiven Ergebnis im Sinne einer erwünschten Selbstdarstellung ihrer Führungsqualität bzw. ihrer Schule haben. Da diese Versuche einer Steuerung durch gezieltes Antworten aber meist mit dem entsprechenden Verhalten korrelieren, werden dennoch häufig gute Verhaltensvorhersagen erreicht. Weiterhin können Fehler im Sinne der sozialen Erwünschtheit durch das Ausfüllen von Fragebögen, die möglichst keinerlei Rückschlüsse auf die befragte Person zulassen, minimiert werden. In der vorliegenden Arbeit wurde bei der Konzeption des Fragebogens und des Befragungsablaufes darauf geachtet, den befragten Lehrern das größtmögliche Gefühl von Anonymität zu geben. Aus diesem Grund wurde auch bereits vor der Befragung deutlich gemacht, dass keinerlei schulspezifische Auswertungen erfolgen werden.

Eine weitere Fehlerquelle ist das Phänomen der „Reaktivität des Vorgangs der Einstellungsmessung selbst“. Hier überlegt sich die Person erst aufgrund der Messung der Einstellung, welche Einstellung sie hat, da vorher keine Meinung zu einem Einstellungsobjekt bestand (Stahlberg & Frey, 1996). Da die Einführung eines Qualitätsmanagements den Lehrern vorgegeben wird, ist es theoretisch durchaus möglich, dass bisher keine bewusste Einstellung zum Qualitätsmanagement bestand. Die angegebene Einstellung wäre dann anfälliger gegenüber situativen Einflüssen, wie beispielsweise der persönlichen Verfassung der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung. Da es sich bei dieser Befragung jedoch ausnahmslos um Modellschulen handelt und eine Abstimmung innerhalb der Lehrerschaft über die Teilnahme am Modellversuch stattfand, ist es relativ unwahrscheinlich, dass hiervon viele Lehrer betroffen sind.

Einstellungen operieren sowohl auf bewussten wie auch auf unbewussten Verarbeitungsebenen. Um diese unbewussten, meist nicht gut zugänglichen Anteile der Einstellung zugänglich zu machen, wurden verschiedene indirekte Messmethoden entwickelt. Diese nicht auf Selbsteinschätzung beruhende Messmethoden sind beispielsweise Messungen physiologischer Reaktionen, wie Hautreaktionen, Vitalparameter oder Gesichtselektromyogramme. Weiterhin können Verhaltensindikatoren, wie Reaktionszeiten, Fehlerraten und Gedächtnisleistungen beispielsweise computergestützt erfasst werden. In diese Kategorie gehören auch Verhaltensbeobachtungen wie die Lost-Letter-Technik oder die Bogus-Pipeline-Methode (Stahlberg & Frey, 1996). Außerdem werden projektive Verfahren, wie die Vervollständigung von Wortfragmenten (Li & Zanna, 2002), zu den indirekten Methoden gezählt. Viele Autoren nennen als einen Vorteil impliziter Messungen, dass die Messpersonen keinen Einblick in das Ziel der Untersuchung erhalten und daher keine Fehler im Sinne der sozialen Erwünschtheit auftreten können (Greenwald & Banaji, 1995). Andere Autoren konnten zeigen, dass die Versuchspersonen aus der Versuchsanordnung häufig dennoch erkennen konnten, was Thema der Untersuchung war (Kämpfe, 2005). Da in dieser Arbeit jedoch mit einer direkten Methode der Einstellungsmessung gearbeitet wird, sollen diese Methoden hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt und nicht im Einzelnen dargestellt werden.

## 2.3 Einstellungsmuster zum Qualitätsmanagement in Schulen

Bisher wurde noch an sehr wenigen Schulen ein vollständiges Qualitätsmanagement implementiert, weshalb zur Implementierung und zur Einstellung der Lehrer noch wenige Erkenntnisse vorliegen (Rolff, 2004).

Die Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung (Kanders & Rösner, 2006) zu Schulentwicklungsprozessen lassen implizite Schlüsse auf die Einstellung von Lehrern zu schulischem Qualitätsmanagement zu. Hierbei wurden Lehrkräfte befragt, wie gut ihrer Meinung nach bestimmte Aufgaben der Schulentwicklung an ihrer Schule bewältigt werden. So gab die weit überwiegende Mehrzahl der befragten Lehrer an, dass die Ergebnisse der schulischen Arbeit im Rahmen einer Selbstevaluation kontinuierlich vom gesamten Kollegium überprüft werden (85 % Zustimmung). Immerhin eine knappe Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab an, dass die Ergebnisse der schulischen Arbeit auch im Rahmen einer Fremdevaluation durch Vertreter der Schulaufsicht überprüft werden sollen (52 % Zustimmung, nach 29 % Zustimmung der befragten Lehrkräfte in der Befragung aus den Jahren 1998 und 1995). Damit sind die wesentlichen und konstituierenden Elemente schulischen Qualitätsmanagements, nämlich die interne und die externe Evaluation, überwiegend positiv bewertet worden. Lediglich die Fremdevaluation durch Schulinspektion (Zustimmung 47 %) oder durch Peer Reviews (Zustimmung 36 %), also bspw. durch Vertreter anderer Schulen, fand überwiegend Ablehnung.

Es ist anzunehmen, dass hier in den letzten Jahren ein Umschwung in der Einstellung der Lehrer zum Qualitätsmanagement stattgefunden hat. So fand Teichmann noch 1999, dass sich viele Lehrer gegen die Veränderungen durch die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems wehren, da sie vor allem dadurch entstehende Belastungen und Mehrarbeit sehen. Bisher bestünden hohe Freiheitsgrade bezüglich der Gestaltung des Unterrichts. Es zeigte sich ein allgemeiner Widerstand gegen Qualitätsmanagement, da viele Lehrer den Verlust dieser Autonomie fürchteten. Im Kollegium fehlten Formen der Kooperation und Interaktion. Weiterhin fürchteten viele Lehrer unangenehme „Wahrheiten“, die bei der Befragung interner und externer Kunden von Schulen geäußert werden könnten (Teichmann, 1999).

Tenberg untersuchte 2002 die Akzeptanz der Quabs-Aktionen. Die Mehrzahl der Befragten fühlte sich von den Maßnahmen an ihrer Schule wenig angesprochen. Nur die Hälfte der Befragten wollte sich überhaupt in die Qualitätsmanagement-Arbeit an ihrer Schule einbringen,

und dies auch nur mit einem Engagement von „einigermaßen“. Den meisten Aspekten von Qualitätsmanagement wurde eine Veränderungswahrscheinlichkeit von „durchschnittlich“ bis „schwach“ zugemessen. Dagegen ging die Mehrzahl der Befragten davon aus, dass die Schulentwicklungsmaßnahmen wenig Positives bewirken, aber durchaus Negatives mit sich bringen. Am ehesten akzeptiert wurden noch schulinterne Bemühungen, die die Verbesserung von Unterricht und Kommunikation zum Ziel hatten. Durchweg abgelehnt wurden Arbeitspläne und die Evaluation des Unterrichts.

Dies deckt sich mit Forschungsbefunden, die im wirtschaftlichen Umfeld erhoben wurden. Kirsch et al. untersuchten die Gründe für den Abbruch von Reorganisationsprozessen. Der häufigste Grund war der erklärte Widerstand der Betroffenen, gefolgt von unzureichendem Anpassungsvermögen der Betroffenen sowie unzureichender Macht der für die Reorganisation eingesetzten Personen (Kirsch et al., 1978). Schulentwicklungsansätze, die wie bisher regelmäßig von einer Kleingruppe (Steuergruppen, der häufig auch Mitglieder der Schulleitung angehören) betrieben werden, die sich damit begnügt, das Kollegium gelegentlich zu informieren, werden daher voraussichtlich scheitern (Tenberg, 2003b). Stattdessen sollten Steuergruppen von der Gesamtkonferenz mandatiert und dieser auch rechenschaftspflichtig sowie weisungsbefugt sein (Becker & Thomas, 2000; Fischer, 1998). Weiterhin sind Lehrer es gewohnt, regelmäßig mit schulischen Neuerungen konfrontiert zu werden und ebenso gewohnt, diese an sich vorbeigehen zu lassen (Tenberg, 2003a).

Da ohne Mitwirkung von Lehrern schulische Qualitätsmanagement-Programme zum Scheitern verurteilt sind, ist die Erfassung der Einstellung von Lehrern zu schulischem Qualitätsmanagement von großem Interesse. Um Einfluss auf diese Einstellungen nehmen zu können und ggfs. suffizientere Methoden der Implementierung von Qualitätsmanagement zu entwickeln, ist aber zum anderen auch insbesondere die Erfassung der Einflussfaktoren auf die Einstellung von Interesse. Hier besteht jedoch noch eine Forschungslücke. Daher ist eine theoriegeleitete Identifikation der Prädiktoren erforderlich.

## 2.4 Einflussfaktoren auf die Einstellung

Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, welche Faktoren Einfluss auf die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement nehmen. Weiterhin sollen erste Hinweise, wie die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement verändert werden, abgeleitet werden. Daher wird im folgenden Kapitel kurz der Stand der Forschung zum Erwerb und der Änderung von Einstellungen skizziert.

Wie bereits erwähnt, entstehen Einstellungen vorwiegend durch Erfahrungen. Durch genetische Merkmale, wie gewisse Persönlichkeitsstrukturen und Temperament, sind manche Menschen für bestimmte Einstellungen jedoch empfänglicher als andere. Die Theorie der kognitiven Dissonanz zeigte bereits, dass Menschen unter bestimmten Umständen ihre Einstellungen ändern. Warum und unter welchen Umständen sie dies tun, soll im Weiteren beleuchtet werden.

Forscher der Universität Yale beschäftigten sich damit, unter welchen Bedingungen eine Zuhörerschaft zu einer Änderung ihrer Einstellung gebracht werden konnte. Die Ergebnisse wurden im „Yale Attitude Change Approach“ zusammengefasst. Es zeigte sich, dass glaubwürdige (Hovland & Weiss, 1951) und attraktive Sprecher (Eagly & Chaiken, 1975) überzeugender waren. Die Person des Schulleiters als demjenigen, der die meisten Informationen zum Qualitätsmanagement übermittelt, spielt daher vermutlich bei der Einstellung zum Qualitätsmanagement eine Rolle. Des Weiteren ließen sich Menschen leichter von Botschaften überzeugen, die so wirkten, als wären sie gar nicht dazu gedacht, sie zu beeinflussen – die also vordergründig zweiseitig formuliert wurden. Weiterhin ließ sich die Zuhörerschaft leichter überzeugen, wenn sie abgelenkt war. Menschen mit niedrigerer Intelligenz und durchschnittlichem Selbstwert ließen sich eher überzeugen als intelligente Menschen bzw. Menschen mit einem besonders hohen oder niedrigen Selbstwert (Petty & Cacioppo, 1986). Die Beeinflussbarkeit war außerdem im Alter von 18 bis 25 Jahren am größten (Aronson et al., 2005). Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind durchschnittlich eher älter als 25 Jahre und als Hochschulabsolventen vergleichsweise überdurchschnittlich intelligent einzustufen. Sie gehören daher in eine Gruppe, die sich vermutlich weniger gut zu einer Änderung ihrer Einstellung bewegen lässt.

Chaiken und Shelly zeigten außerdem, dass Heuristiken als mentale Abkürzungen von Menschen benutzt werden, um schnell und effizient zu einer Urteilsbildung zu gelangen (heuristisch-systematisches Modell, Chaiken, 1987). Die gute Stimmung auf einer Veranstaltung wird so beispielsweise auf ein Objekt attribuiert und trägt dann zur Entscheidungsfindung bei (Aronson et al., 2005).

Das Elaboration-Likelihood-Modell befasst sich mit dem Weg der Informationsverarbeitung und der Stabilität der Einstellungsänderung. Es zeigte sich, dass Menschen, die motiviert sind, einer Kommunikation ihre Aufmerksamkeit zu schenken ebenso wie Menschen mit einer derzeit negativen Stimmung einen zentralen Weg der Informationsverarbeitung wählen. Die genannten Fakten werden also elaboriert und überdacht. Wenn sich hierdurch eine Änderung der Einstellung ergibt, dann ist diese anhaltend und relativ änderungsresistent (Petty & Cacioppo, 1986).

Wenn Menschen nicht motiviert sind, einer Kommunikation Aufmerksamkeit zu schenken, oder derzeit besonders positiver Stimmung sind, dann wird eher ein peripherer Weg der Informationsverarbeitung gewählt. Für diese Menschen sind dann oberflächliche Botschaften wie die Attraktivität des Sprechers und die Länge des Vortrags von größerer Bedeutung. Die daraus resultierende mögliche Einstellungsänderung ist änderungsanfälliger.

Im Rahmen politischer Kampagnen (wie beispielsweise Anti-Drogen-Kampagnen) wurde untersucht, inwiefern Menschen gegenüber Einstellungsänderungen immun gemacht werden können. Am erfolgreichsten war dies möglich, wenn vor den Hauptargumenten der eigenen Seite wenige schwache Argumente des entgegengesetzten Standpunktes genannt wurden. Hiernach bestand dann eine größere Immunität gegenüber stärkeren Argumenten der Gegenseite (Aronson et al., 2005). Allerdings zeigte sich auch, dass Menschen, die ihre Entscheidungsfreiheit bedroht sehen, in einen unangenehmen Zustand geraten, der dazu führen kann, dass genau diese unerwünschte Handlung ausgeführt wird. Man nennt dieses Phänomen Reaktanz<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> *In einem Kollegium entsteht das Gefühl, die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems sei bereits „eine von oben beschlossene Sache“ und es solle nur noch pro forma abgestimmt werden. Hier wird möglicherweise ohne größere Prüfung der Argumente innerhalb des Kollegiums eine Art Anti-Qualitätsmanagement-Bewegung“ entstehen.*

### 3 Einflussfaktoren auf die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement

In einem zweiten Schritt sollen im Folgenden theoriegeleitet Einflussfaktoren auf die Einstellungen zum Qualitätsmanagement identifiziert werden. In einem interdisziplinären Ansatz werden dafür Forschungsarbeiten (Quellenangaben siehe unten) aus

- der Psychologie (zur Berufszufriedenheit, der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und des Informationsstandes),
- der Pädagogik (zum Autonomiebestreben des Lehrers, zur Kooperationsbereitschaft, zum pädagogischen Selbstverständnis, zum Führungshandeln der Schulleitung und zur Selbständigkeit der Schule),
- der Betriebswirtschaftslehre (zum Qualitätsmanagement, zur Reformbereitschaft und zum Führungshandeln der Schulleitung) und
- des öffentlichen Rechts (rechtliche Selbständigkeit der Schule) verwendet.

Dabei wurden insbesondere die theoretischen und empirischen Arbeiten zur Lehrerforschung unter der Fragestellung nach möglichen Einflussfaktoren auf die beruflichen Einstellungen gesichtet. Es konnten die folgenden Faktoren herausgearbeitet werden, die im Weiteren ausführlich dargestellt werden. Die Einflussfaktoren wurden dabei dahingehend unterschieden, ob sie eher individuelle Eigenschaften des Lehrers oder den Kontextfaktoren zuzurechnen sind:

- Die Berufszufriedenheit und die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit des Lehrers sind zwei Merkmale arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in Bezug auf das Arbeitsengagement (Schaarschmidt, 2006; Gehrman 2003; Ammann, 2004; Bruggemann et al., 1974).
- Die Verausgabungsbereitschaft des Lehrers ist ein weiterer Indikator des Bereichs Arbeitsengagement (Schaarschmidt, 2006).
- Die im Beruf empfundene Autonomie des Lehrers gegenüber gesetzlichen Vorgaben, bürokratischen Restriktionen und dem Handeln vorgesetzter und beaufsichtigender Stellen (Gehrman, 2003, S. 254; Zenke, 2009).

- Die Reformbereitschaft, als Bereitschaft, Veränderungen und Neuerungen, die die Schule als Ganzes oder den Unterricht betreffen, gegenüber aufgeschlossen zu sein (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009; Pröbstel, 2008).
- Die Bereitschaft von Lehrern mit Kollegen zusammenzuarbeiten (Kooperationsbereitschaft; Seitz, 2008a und Seitz, 2008b; Pröbstel, 2008).
- Das pädagogische Selbstverständnis des Lehrers im Sinne einer eher (fach-) wissenschaftlich- (logotropen) oder erzieherisch-orientierten (paidotropen) Berufsauffassung (Caselmann, 1964; Ortenburger & Kuper, 2010; Bastian et al., 2002).
- Der Informationsstand des Lehrers zu schulischem Qualitätsmanagement (Bülow-Schramm, 2007; Zollondz, 2006).
- Das Führungshandeln der Schulleitung, welches durch veränderte Aufgabenbereiche des Schulleiters und die ihn unterstützenden Mitglieder der erweiterten Schulleitung gekennzeichnet ist (Keller-Schneider & Albisser, 2012; Bensen, 2009; Capaul, 2002).
- Die geplante erweiterte Selbständigkeit der Schule, die mit neuen Rollen für Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrer verbunden ist (Gruner, 2004; Avenarius, 2005).

### 3.1 Individuelle Prädiktoren der Einstellung von Lehrern zu schulischem Qualitätsmanagement

#### 3.1.1 Die Berufszufriedenheit und die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit von Lehrern

Die Begriffe der Berufszufriedenheit bzw. Arbeitszufriedenheit sind zusammenfassende Bewertungen unterschiedlicher Dimensionen von Arbeit. Sie drücken den Grad der Zufriedenheit mit einer durch eine Person vorgenommenen beruflichen Tätigkeit aus (Myers, 2008). Die Verausgabungsbereitschaft misst dagegen die Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung einer Arbeitsaufgabe einzusetzen. Die subjektive Bedeutsamkeit bildet den Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben ab.

In der Fachliteratur besteht Uneinigkeit darüber, ob und inwieweit sich die beiden Begriffe „Berufszufriedenheit“ und „Arbeitszufriedenheit“ unterscheiden, da diese beiden Begriffe sowohl synonym als auch unterschiedlich verwendet werden (Ipfling et al., 1995). Teilweise wird unter der Berufszufriedenheit eine umfassendere und längerfristige Bewertung verstanden als unter Arbeitszufriedenheit (Bieri, 2006). Diese Problematik besteht ebenfalls im eng-

lischsprachigen Raum mit den Begriffen „job satisfaction“ und „vocal satisfaction“. Beginnend mit dem ersten Wortbestandteil, nämlich Beruf bzw. Arbeit, weisen diese Begriffe zweifelsohne eine unterschiedliche Herkunft auf: Das Wort „Arbeit“ entstand aus den Ausdrücken Mühe, Last, Werk. Demgegenüber entstand das Wort „Beruf“ aus den Ausdrücken Ruf, Amt, Stand. Beide Begriffe weisen demnach höchst unterschiedliche Ansätze zur Deutung eines Beschäftigungsverhältnisses auf. Im Folgenden wird aus Vereinfachungsgründen der Begriff „Berufszufriedenheit“ verwendet. Der zweite große Wortbestandteil *Zufriedenheit* kann im Sinne der gängigen Brockhaus-Definition (nach Bruggemann et al., 1975, zit. nach Ipfling et al., 1995, S. 24) als (an-)dauernder Gemütszustand, „*vermöge dessen der Mensch sein Schicksal und Verhältnis angemessen findet*“, verstanden werden.

Zufriedenheit kann weiterhin als motivationstheoretisches Konstrukt betrachtet werden, wobei sich Motivation und Zufriedenheit wechselseitig verstärken (Fischer, 1989). Folgt man diesem Ansatz, kann Zufriedenheit als „emotionaler Zustand, der das Verspüren der Zielnäherung einer subjektiven Zielkonzeption in einer Umgebung repräsentiert“, verstanden werden (Roedenbeck, 2008).

Die Messung der Berufszufriedenheit kann als eine allgemeine Einstellung zum Arbeitsverhältnis auf der eindimensionalen Skala zufrieden bis unzufrieden erfolgen (Bieri, 2002). Dieser eindimensionale Ansatz liegt vielen quantitativen Arbeiten zugrunde. Eine andere Form der Bestimmung der Berufszufriedenheit ist mittels einer zweidimensionalen Skalierung möglich, wie sie erstmals durch Herzberg et al. vorgenommen wurde: Zufriedenheit und Nicht-Zufriedenheit drücken demnach andere Einstellungen zur Berufszufriedenheit aus als Unzufriedenheit und Nicht-Unzufriedenheit (Herzberg et al., 1959, in: Bruggemann et al., 1975). Grundsätzlich ist zu sagen, dass Untersuchungen zur Berufszufriedenheit häufig keine reproduzierbaren Ergebnisse liefern. Dies liegt hauptsächlich darin begründet, dass die Berufszufriedenheit als Konstrukt nur indirekt mittels Fragen erfasst werden kann und schon geringfügig variierende Formulierungen völlig unterschiedliche Antworten bei sonst gleichen Bedingungen liefern können.

Forschungsarbeiten zur Messung der Berufszufriedenheit lassen sich in Anlehnung an Grunder und Bieri unter anderem folgenden theoretischen Modellen zurechnen (nach Grunder & Bieri, 1995, S. 32 f.):

- bedürfnistheoretische Modelle zur Berufszufriedenheit, bei denen Arbeitnehmer einen idealen Soll-Zustand anstreben (z. B. Herzberg et al., 1959), der vom wahrgenommenen Ist-Zustand abweichen kann,
- Prozessmodelle, die Berufszufriedenheit als Ergebnis eines Vergleichsprozesses einer zu minimierenden Differenz von Soll- und Ist-Werten definieren (z. B. Bruggemann et al., 1975),
- Anspruchsniveaumodelle, die davon ausgehen, dass Arbeitnehmer zum einen gleiche Arbeitsbedingungen intersubjektiv unterschiedlich bewerten, zum anderen aber auch Änderungen ihres Anspruchsniveaus – und mithin ihrer Berufszufriedenheit – bei gleich bleibenden sonstigen Bedingungen vornehmen (z. B. Bruggemann et al., 1975),
- inter- und transaktionstheoretische Modelle zur Erklärung subjektiver Bewertungs- und Bewältigungsprozesse von Arbeitnehmern. Berufszufriedenheit wird als Ergebnis eines permanenten Rückkopplungsprozesses verstanden, in welchem persönliche und situative Merkmale in dynamische Wechselwirkung treten (z. B. Merz, 1979),
- tätigkeitstheoretische Modelle, welche den Prozess der Arbeit als transaktionales Geschehen verstehen, bei denen sich die Umwelt ebenso wie die sich an dieser beteiligten Personen verändern (z. B. Büssing, 1991).

In einer der ersten Untersuchungen zur Berufszufriedenheit ließen Herzberg et al. 203 Personen über verschiedene Arbeitsergebnisse berichten, die sie als besonders angenehm oder unangenehm empfanden (Herzberg et al., 1959, in: Bruggemann et al., 1975, S. 33 f.). In der faktoranalytischen Auswertung wurden so zwei Gruppen von Faktoren ermittelt, die einerseits zu Zufriedenheit (engl. *satisfaction*) oder andererseits zu Unzufriedenheit (engl. *dissatisfaction*) von Arbeitnehmern führen können (sog. *bedürfnistheoretisches Modell*). Zur Zufriedenheit können demnach insbesondere die Leistungserzielung, Anerkennung, die Arbeit selbst, die Übernahme von Verantwortung sowie Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten führen. Dagegen sind die Unternehmenspolitik, Kontrolle (vgl. Kap. 3.1.3 zur empfundenen Autonomie von Lehrkräften) und die Beziehung zu Vorgesetzten (vgl. Kap. 3.2.1 zum empfundenen Führungshandeln der Schulleitung) neben den Arbeitsbedingungen und der erhaltenen Vergütung die wichtigsten Faktoren, die zu Unzufriedenheit führen können (Herzberg et al., 1959, in: Bruggemann et al., 1975).

Ein Kernstück des verwendeten Modells ist eine angenommene Zweidimensionalität der Zufriedenheit (neutral bis zufrieden und neutral bis unzufrieden; Schütz, 2009). Arbeitnehmer

sind demzufolge entweder tendenziell eher zufrieden oder nicht zufrieden bzw. tendenziell unzufrieden oder nicht unzufrieden. Herzbergs Modell kann demnach in dem Sinne verstanden werden, als die von ihm angenommene Zufriedenheit nicht einfach das Gegenteil der Unzufriedenheit darstellt, sondern eben durch ganz andere Faktoren beeinflusst und erzeugt wird. Kritisiert wird Herzbergs Modell vor allem hinsichtlich der Zuordnung der einzelnen Faktoren zu einer der beiden Gruppen. Diese Zuordnung konnte in späteren Studien nicht durchgängig bestätigt werden (Ammann, 2004).

Das Abstellen auf subjektiv empfundene Zustände und Verhältnisse ist gemeinsames Merkmal vieler weiterer qualitativer Modelle. Im Modell von Bruggemann et al. wird Berufszufriedenheit als subjektiv unterschiedlich empfundener Vergleich impliziter und expliziter Erwartungen an die erlebte und bewertete Arbeitswirklichkeit dargestellt (Bruggemann et al., 1975). Es liegt immer dann eine hohe Berufszufriedenheit vor, wenn es keine Differenz zwischen dem Soll-Zustand (Erwartungen) und dem Ist-Zustand (erlebte und bewertete Wirklichkeit) gibt (sog. *Prozessmodell*). Von stabilisierter Berufszufriedenheit wird gesprochen, wenn die Bedürfnisse als befriedigt angesehen und zur Aufrechterhaltung des Anspruchsniveaus nicht neue Ziele angestrebt werden. Weil sich Erwartungen des Arbeitnehmers nicht immer langfristig statisch manifestieren lassen, sondern sich durchaus dynamisch entwickeln, ist eine Veränderung der empfundenen Berufszufriedenheit im Zeitablauf die Regel: Diese „progressive Berufszufriedenheit“ drückt eine momentane Befriedigung über die Arbeitssituation aus, die sich aber durch eine zukünftige Erhöhung des Anspruchsniveaus zu einer Unzufriedenheit verändern kann, sofern der Ist-Zustand konstant bleibt. Demgegenüber kann auch die Minderung des Anspruchsniveaus bei gleich bleibendem Arbeitserleben zu einer (allerdings resignativen) Berufszufriedenheit führen. Sofern die empfundene Berufszufriedenheit hauptsächlich auf eine gestörte Wahrnehmung zurückzuführen ist, wird von Pseudo-Berufszufriedenheit gesprochen. Schließlich werden noch die beiden Formen fixierte und konstruktive *Berufszufriedenheit* definiert. Damit sind Differenzen im Soll-Ist-Vergleich gemeint, die auf eine empfundene Unzufriedenheit in der beruflichen Situation hinweisen. Diese können entweder resignativ hingenommen werden (fixiert) oder gehen mit beabsichtigten Veränderungen einher, denen also konstruktiv begegnet wird.

Von Baumgartner und Udris wurde in einer Studie mit Arbeitnehmern (n = 342) eines sozialmedizinischen Unternehmens das Modell zur Berufszufriedenheit von Bruggemann empirisch angewendet (Baumgartner & Udris, 2006). Für die vier Zufriedenheits-Typen des progressiv

zufriedenen, stabilisiert zufriedenen, resignativ zufriedenen und frustriert unzufriedenen Arbeitnehmers postulierten Baumgartner und Udris bestimmte kennzeichnende Merkmale, die sich aus den Ansprüchen des jeweiligen Typs an die Merkmale „Arbeit“, „Erfüllung der Erwartungen“, „Wunsch nach Veränderung und Entwicklung“ und dem „Wunsch nach Stabilität“ sowie der „wahrgenommenen Kontrolle“ ergeben (Baumgartner & Udris, 2006). Interessant sind hierbei vor allem die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen der vier Zufriedenheitstypen:

**Tabelle 2 - Zufriedenheitstypen (modifiziert nach Baumgartner & Udris, 2006)**

progressiv zufriedener Typ	stabilisiert zufriedener Typ	resignativ zufriedener Typ	frustriert unzufriedener Typ
Hohe Ansprüche an die eigene Arbeit; die Erwartungen werden voll erfüllt, hoher Wunsch nach Veränderung und Entwicklung, verbunden mit entsprechender Aussicht darauf.  Geringer Wunsch nach Stabilität bei gleichzeitig mittlerer wahrgenommener Kontrolle.	Mittlere Ansprüche an die eigene Arbeit; die Erwartungen werden voll erfüllt, geringer Wunsch nach Veränderung und Entwicklung.  Hoher Wunsch nach Stabilität bei gleichzeitig hoher wahrgenommener Kontrolle.	Geringe Ansprüche an die eigene Arbeit; die Erwartungen werden teilweise erfüllt, geringer Wunsch nach Veränderung und Entwicklung, verbunden mit geringer Aussicht darauf.  Mittlerer Wunsch nach Stabilität bei gleichzeitig geringer wahrgenommener Kontrolle.	Mittlere Ansprüche an die eigene Arbeit; Erwartungen werden nur zu einem geringem Teil erfüllt, hoher Wunsch nach Veränderung und Entwicklung, verbunden mit geringer Aussicht darauf.  Geringer Wunsch nach Stabilität bei gleichzeitig geringer wahrgenommener Kontrolle.

Wie zu erwarten, weisen in diesem Modell lediglich stabilisiert zufriedene Typen eine überdurchschnittlich hohe Berufszufriedenheit aus, während progressiv Zufriedene und resignativ Zufriedene eine unterdurchschnittlich hohe Berufszufriedenheit besitzen. Frustriert unzufriedene Arbeitnehmer weisen die geringste Berufszufriedenheit aus. Als Ergebnis kann ferner festgehalten werden, dass eine hohe Berufszufriedenheit (dargestellt durch die progressiv und stabilisiert zufriedenen Typen) von der Mehrheit der Arbeitnehmer nicht bekundet wird (Fischer & Fischer, 2005). Individuelle Bewertungen zur Berufszufriedenheit sollten daher immer vor diesem Hintergrund interpretiert werden.

Auffallend ist, dass Studien zur Berufszufriedenheit von Lehrern hingegen ein durchweg positiveres Bild zur bekundeten Zufriedenheit dieser Gruppe geben als bei den vorgenannten Arbeitnehmern. So kommen Messungen der Berufszufriedenheit bei Lehrkräften seit Jahrzehnten immer wieder zu dem Ergebnis, dass über 80 % der Lehrkräfte mit ihrem Beruf zufrieden

sind (Grunder & Bieri, 1995): Roth ermittelte 1972 auf einer siebenstufigen Skala eine berufliche Zufriedenheit bei durchschnittlich 83 % der befragten Lehrer (n = 217); bei über 30-jährigen Lehrern waren sogar 90 % zufrieden (Roth, 1972). Als beruflich zufrieden gelten für Roth Lehrer, die Skalometerpunkte +1 bis +3 auf einer Skala von -3 bis +3 angegeben haben. In einer ähnlich konzipierten Studie ermittelte Krampen auf einer siebenstufigen Gesichtsskala die Berufszufriedenheit von 180 Lehrern. Er stellte bei 79,4 % der befragten Lehrer fest, dass sich diese als „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ ausgeben. Nur 9,4 % der Lehrer gaben Werte an, die auf Unzufriedenheit hindeuten (Krampen, 1978).

Einen wichtigen einzelnen Indikator zur Berufszufriedenheit stellt die Frage nach der möglichen Wiederwahl des Berufs dar. In einer Befragung von Lehrern bayerischer Schulen (n = 1253) konnte Merz feststellen, dass 87 % der befragten Lehrer ihren Beruf auch dann nicht wechseln würden, wenn sich die Gelegenheit dazu bieten würde (Merz, 1979). Kanders und Rösner ermittelten bei der Frage der Wiederwahl des Berufs Werte von 83 % (gesamt), bzw. schulformabhängig zwischen 77 % (für Lehrer von Hauptschulen) bis 85 % (für Lehrer von Realschulen, Gymnasien und der Sekundarstufe; Kanders & Rösner, 2006). Auffällig ist in dieser Untersuchung, dass die Frage nach Berufswiederwahl mit steigendem Alter zunehmend verneint wird (von 89 % bei bis 39-jährigen Lehrern auf 79 % bei über 50-jährigen Lehrern; Kanders & Rösner, 2006). Dies kann (auch) als sinkende Berufszufriedenheit mit steigendem Lebensalter interpretiert werden.

Ipfling untersucht in einer Studie die Berufszufriedenheit von Lehrern an Grund- und Hauptschulen im deutschsprachigen Raum (n = 2129; Ipfling et al., 1995). Als Auslöser einer hohen bekundeten Berufszufriedenheit von Lehrern stellte er die Faktoren Arbeit mit Kindern, erzieherischen und unterrichtlichen Erfolg sowie die Anerkennung durch Schüler fest. Gründe für erhöhte Berufsunzufriedenheit sind dagegen breiter gestreut: schlechte Kooperation mit der Schulaufsicht, Lehrer-Eltern-Probleme, erzieherischer Misserfolg, schlechte Kooperation mit dem Schulleiter, Sachzwänge, unterrichtlicher Misserfolg sowie zu viel Verwaltungsarbeit. Es konnten keine Unterschiede in der Berufszufriedenheit, bezogen auf Geschlecht sowie Beschäftigungsart, festgestellt werden (Ipfling et al., 1995). Lediglich die Größe der Schule stellte einen Unterschied dar: Lehrer an kleinen Orten werten den unterrichtlichen Erfolg durchschnittlich als größeren Auslöser für Berufszufriedenheit; demgegenüber ist die Möglichkeit selbstständigen Arbeitens ein größerer Auslöser für Berufszufriedenheit bei Lehrern an großen Schulen (vgl. Kap. 3.1.3 zur empfundenen Autonomie von Lehrkräften).

Eng verbunden mit der Berufszufriedenheit ist die Frage nach der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit eines Arbeitnehmers. Damit ist der Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben gemeint (Schaarschmidt, 2006). Diese Dimension fand in der Diagnostik beruflicher Beanspruchung durch das psychodiagnostische Verfahren AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) Anwendung. Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit ist neben beruflichem Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft Teil des Arbeitsengagements. Hohe Werte bei der Frage nach dem Stellenwert der Arbeit können auf das wünschenswerte Muster G (Gesundheit) hindeuten; zusammen mit hoher Verausgabungsbereitschaft kann hingegen auch auf das Risikomuster A (überhöhtes Engagement) rückgeschlossen werden. In einer Untersuchung von 191 Absolventen der Volksschullehrer- und Hauptschullehrerausbildung in Österreich wurden diese zum Zwecke einer beabsichtigten Prognostizierbarkeit der späteren Berufsbewährung befragt (Mayr, 1995). Die dort ermittelten Zusammenhänge des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens mit der beruflichen Zufriedenheit ergaben, dass Berufszufriedenheit und subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit miteinander hoch korrelieren ( $r = 0,3226$ ). Ebenso liegt eine Korrelation der Berufszufriedenheit mit der „Kontroll-Power“, also den summierten Interessen- und Kompetenzwerten des Bereichs „Verhalten kontrollieren“ vor ( $r = 0,2458$ ). Das heißt, berufszufriedene Lehrer messen der Arbeit mit erhöhter Wahrscheinlichkeit einen hohen Stellenwert in ihrem Leben zu und haben mit erhöhter Wahrscheinlichkeit das Gefühl, ihr Verhalten kontrollieren zu können. (vgl. auch Mayr, 1994a; Mayr 1994b)

Ein Ziel der hier durchgeführten Studie ist, die Berufszufriedenheit von Lehrern an den ausgewählten Schulen zu ermitteln und mögliche Auswirkungen auf die Einstellung zu Qualitätsmanagement-Maßnahmen aufzuzeigen. Vermutet wird, dass berufszufriedene Lehrer eine deutlich positivere Einstellung zu Qualitätsmanagement-Maßnahmen haben als eher weniger zufriedene oder unzufriedene Lehrer.

### 3.1.2 Die Verausgabungsbereitschaft von Lehrern

Jedwede Art von Reform ist zumindest in der Implementierungsphase mit Mehrarbeit verbunden. Auf Schulentwicklungsarbeit trifft dies in besonderem Maße zu, da nicht nur die Umsetzung, sondern auch ein großer Teil der Konzeptarbeit durch die Lehrer der jeweiligen Schulen geleistet werden soll. Die Erstellung von Leitbildern und Qualitätsmanagement-

Programmen erfordert viel Zeit und Raum für Diskussionen, insbesondere, wenn diese nicht nur für die Schublade erstellt sein wollen. Fortbildungen zu verschiedenen Teilbereichen der Schulentwicklungsmaßnahmen müssen abgehalten bzw. besucht werden. Die gewünschte vermehrte Kooperation der Lehrer untereinander erfordert Zeit für gemeinsame Absprachen und Planungen. Neue Unterrichtsformen und veränderte gemeinsame Konzepte führen dazu, dass die Lehrer nicht mehr auf ihre „altbewährten“ Unterrichtsplanungen „aus der Schublade“ zurückgreifen können. Bis wieder eine gewisse Routine eingetreten ist, verlangt auch dies einen gewissen Mehraufwand. Das Maß, in dem ein Lehrer bereit ist, sich zu verausgaben und diese erforderliche Mehrarbeit zu leisten, ist also vermutlich ein nicht unbedeutender Faktor für seine Einstellung zu Qualitätsmanagement-Maßnahmen. Im Folgenden sollen daher verschiedene Aspekte der Verausgabungsbereitschaft von Lehrern beleuchtet werden.

Die Verausgabungsbereitschaft misst die Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung einer Arbeitsaufgabe einzusetzen. Die subjektive Bedeutsamkeit bildet den Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben ab (siehe Kap. 3.1.1). Als psychisch gesund gilt demnach derjenige Lehrer, dem es im beruflichen Alltag gelingt, sich engagiert und zugleich doch entspannt den vielfältigen schulischen Anforderungen zu stellen. Psychisch gesunde Lehrer verfügen über eine positive Einstellung zu sich selbst und ihren eigenen Wirkungsmöglichkeiten. Sie verfolgen Ziele, erfahren in ihrem Tun einen Sinn und können sich in ihrer Arbeit sozial aufgehoben fühlen (Schaarschmidt, 2008; Schaarschmidt, 2009).

In Deutschland werden die berufliche Belastung und die (angeblich mangelnde) Verausgabungsbereitschaft von Lehrern seit Jahrzehnten immer wieder auch in populären Nachrichtenmagazinen thematisiert. Auch gesellschaftlich gibt es hier zwei überraschend leidenschaftlich vertretene kontroverse Standpunkte, die von der Bezeichnung von Lehrern als „faule Säcke“ durch den damaligen Bundeskanzler Schröder bis hin zu Berichten über untragbare Belastungen durch undisziplinierte Schüler mit fehlenden Sprachkenntnissen und kaum zu bewältigende Korrekturaufgaben reichen. Ähnlich unterschiedliche Auffassungen gibt es auch im wissenschaftlichen Bereich. Schumacher kommt 2009 zu der Auffassung, dass die Tätigkeit als Lehrer in hohem Maße gesundheitliche Risiken birgt. Lehrer sind seiner Meinung nach durch ihre berufsspezifische Belastung in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt, psychische Störungen zu entwickeln und psychosomatische Beschwerden aufzuweisen. Der Anteil an Lehrern, die an einem Burnout-Syndrom litten, liegt mit 20 bis 35 % über dem der meisten anderen Berufsgruppen (Schumacher et al., 2009). Gehrman verweist hingegen dar-

auf, dass jeweils über 65 % der befragten Lehrer in allen Erhebungen der Neunzigerjahre angeben, mit ihrer beruflichen Situation sehr bzw. durchaus zufrieden zu sein. Er verneint eine besondere „lehrertypische“ Disponibilität für Unzufriedenheit und Belastung (Gehrmann, 2003).

Die Lehrbedingungen an Schulen und die Bedeutung, die der Tätigkeit als Lehrer von der Gesellschaft zugemessen werden, waren schon immer Gegenstand politischer und ideologischer Diskussionen. Krause und Dormagen befassten sich mit dem Einfluss der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf Lehrerbelastungen. Sie sahen die gesellschaftlich bedingten affektiven Belastungen der Lehrer als gefährlich für deren psychische Stabilität an. Ihrer Ansicht nach handelt es sich bei der Einführung von Qualitätsmanagement an Schulen um eine strukturelle Änderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, weil die Organisation und Steuerung des Bildungssystems betroffen ist. Da diese Einführung nicht unmittelbar von den einzelnen Schulen, Schulleitungen, Kollegien oder Lehrkräften beeinflusst werden kann, sehen sie die Selbstwirksamkeit von Lehrern in Gefahr und damit steigende Belastungen (Krause & Dorsemagen, 2007).

Schumacher und Combe dagegen sehen psychische Beanspruchungen, Verausgabungsbereitschaft und Stresserleben nicht als gesellschaftlich bedingt, sondern als Resultat eines individuell empfundenen Ungleichgewichts zwischen den Anforderungen und Belastungen auf der einen Seite und (individuellen) Ressourcen auf der anderen Seite an. Dabei werden unter Ressourcen alle dem Individuum zur Verfügung stehenden Voraussetzungen und Mittel verstanden, um bestehende Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können (Combe, 1999; Schumacher et al., 2009). Maßgeblich für Erleben und Verhalten eines Individuums sind dessen subjektive Wahrnehmung und Bewertung situativer Gegebenheiten, nicht eine objektive, personenunabhängige Situation. Das heißt, eine identische Situation im Unterricht (z. B. anhaltende Disziplinprobleme mit Schülern, unzureichender Lernerfolg) könnte von ähnlich arbeitenden Lehrern bei variierenden intrinsischen Bedingungen durchaus unterschiedlich bewertet werden. Ähnliche Belastungen gehen nicht bei allen Lehrern gleich mit Erschöpfung einher, vielmehr zeigt sich eine deutliche Varianz im Umgang mit der täglichen Sisyphosarbeit. Wird die Arbeit als persönlich sinnstiftend empfunden, ist die Belastung erträglicher. Qualitatives Belastungsempfinden schiebt sich so vor quantitatives, das etwa mit der Arbeitszeit einherginge (Combe, 1999; Schumacher et al., 2009). Dieser Auffassung schließt sich Gehrmann im Wesentlichen an. Die Hauptursachen für den Grad der persönlichen Zufriedenheit und der

Belastung sind nach Gehrman weniger in askriptiven Merkmalen der Lehrkräfte wie Alter, Geschlecht, Klassenstärke und Schulgröße zu suchen. Vielmehr sind Gründe für Zufriedenheit, Belastung, Verausgabungsbereitschaft und Burnout-Syndrom eher in internen Verhaltensdispositionen des einzelnen Lehrers und internen Bedingungsvariablen der einzelnen Schule zu suchen (Gehrman, 2003).

Bei der Durchsicht der Literatur zur Verausgabungsbereitschaft nimmt das sog. Burnout-Syndrom eine herausragende Stellung ein. Das Burnout-Syndrom wurde 1974 von dem Psychoanalytiker Herbert Freudenberger in die psychotherapeutische Nomenklatur eingeführt (Freudenberger & Richelson, 1981). Ursache war seiner Meinung nach eine besonders hohe Arbeitsbelastung, gepaart mit einem besonders hohen persönlichen Engagement. Dieses „Brennen“ für eine Aufgabe führte seiner Ansicht nach bei langjährigen Belastungen zum „Ausbrennen“. Als prädestiniert für ein Burnout-Syndrom wurden helfende Berufe angesehen (Ärzte, Pflegeberufe, Rettungsdienstpersonal, Lehrer, Erzieher; Freudenberger & Richelson, 1981).

Zur Einschätzung der Burnout-Rate unter den Lehrern verwendeten Kanders und Rösner eine ins Deutsche übertragene, verkürzte Fassung eines Standardinstrumentes zur Burnout-Messung, das Maslach-Burnout-Inventory (Kanders & Rösner, 2006). In dieser Untersuchung wiesen 46 % der Lehrer insgesamt keine oder eine niedrige Burnout-Ausprägung auf. 40 % zeigten eine mittlere und 14 % eine hohe Burnout-Ausprägung. Auffällig war, dass die Burnout-Ausprägung mit steigendem Alter abnimmt: 54 % der über 50-Jährigen gaben keine bzw. eine niedrige Burnout- und nur 10 % eine hohe Burnout-Ausprägung an. Demgegenüber wiesen nur 39 % der bis 39-Jährigen keine oder nur eine niedrige Burnout-Ausprägung auf, während 17 % eine hohe Burnout-Ausprägung angaben. Schulleitungen schienen ebenfalls wenig vom Burnout betroffen zu sein: 65 % der Mitglieder der Schulleitung wiesen keine oder eine niedrige Burnout-Ausprägung auf, nur 6 % der Schulleitungsmitglieder zeigten hohe Burnout-Ausprägungen. Die Autoren führten diese Befragung mit nur geringen Veränderungen in den Ergebnissen bereits in den Jahren 1995 und 1998 durch (Kanders & Rösner, 2006).

Bauer und Kanders untersuchten, welche äußeren Gegebenheiten ein Burnout-Syndrom bei Lehrern begünstigten (Bauer & Kanders, 1998). Folgende Merkmale konnten hierbei herausgearbeitet werden: Die Schule wird schlecht beurteilt, Klassenräume und Schulgebäude sind

verschmutzt und ungepflegt, es treten häufig Disziplinprobleme mit Schülern, verbunden mit einem als ineffizient empfundenen Mitteleinsatz auf. Schließlich wird die zunehmende Autonomie der Einzelschule negativ beurteilt (vgl. Kap. 3.2.2 zur empfundenen Selbständigkeit der Schule).

Eine hohe Burnout-Ausprägung führt bei Lehrkräften zu nachweisbaren Veränderungen in Bezug auf deren Einstellung und Wahrnehmung ihrer Arbeit (Kanders & Rösner, 2006). So geben Lehrer mit hoher Burnout-Ausprägung dem Schulsystem und der eigenen Schule deutlich schlechtere Noten und sind unterdurchschnittlich oft an der Schulentwicklung – z. B. als Mitglied einer Steuergruppe – beteiligt. Ferner nehmen sie weniger oft an Fortbildungen teil und sind erheblich unzufriedener mit ihrem Unterricht. Sie fühlen sich schlechter ausgebildet, sind mit den Schülerleistungen unzufriedener und würden auch seltener wieder Lehrer werden wollen. Sieht man das „Brennen für eine Aufgabe“ als Ursache für ein Burnout-Syndrom an, so ist zu erwarten, dass Lehrer mit einer hohen Verausgabungsbereitschaft in jungen Jahren engagiert an Schulentwicklungsprogrammen mitwirken, in höherem Alter aber resignieren und immer weniger dazu bereit sind, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen.

Gehrmann hingegen sieht als Ursache für das „Ausbrennen“ nicht eine besonders hohe Verausgabungsbereitschaft mit nachfolgender Erschöpfung. Vielmehr gibt es nach Gehrmann in jedem Jahrgang eine gewisse Anzahl von Lehrern, die mit unrealistischen Erwartungen an den Lehrberuf herangetreten seien und sich aufgrund der Enttäuschung immer weniger verausgabungsbereit zeigen. Dabei zeigten sich reformoffenere Lehrer unabhängig vom Alter „ausgebrannt“ als konservative (vgl. Kap. 3.1.4 zur Reformbereitschaft von Lehrern). Die Berufszufriedenheit und die Bereitschaft sich zu verausgaben, wird durch verordnete Reformen „von oben“ hingegen nicht tangiert (Gehrmann, 2003).

Die „Potsdamer Lehrerstudie“ von Schaarschmidt zur Messung der Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf untersuchte mehr als 8000 Lehrerinnen und Lehrer und Angehörige anderer Berufe mittels standardisierter Fragebögen. Dabei wurden nicht primär konkrete körperliche und psychische Beeinträchtigungen in der Folge vorangegangener Belastungen ermittelt, sondern nach Haltungen und Einstellungen, erlebten Kompetenzen sowie übergreifenden berufsbezogenen Wahrnehmungen gefragt (Schaarschmidt, 2006): Die Skala *Arbeitsengagement* misst den Wert der Bedeutung der Arbeit, beruflichen Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und das Perfektionsstreben. Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei

Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit werden in der Skala *Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen* abgefragt. Schließlich werden in der Skala *mit dem Beruf verbundene Emotionen* das Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und erlebte soziale Unterstützung gemessen. Als Ergebnis unterscheidet Schaarschmidt vier ausgeprägte Muster, die gleichsam einer Lehrer-Typologisierung entsprechen. Im nächsten Schritt stellt er typische Verlaufspfade auf, d. h. häufig vorzufindende Musterwechsel, die somit auch eine Prognose für große Teile der Lehrer innerhalb einer bestimmten Gruppe darstellen.

Die von Schaarschmidt (2006) erarbeiteten Muster teilen Lehrer in vier Gruppen ein: Das Muster G (*Gesundheit*) beschreibt ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit; ein starkes, jedoch nicht exzessives berufliches Engagement und eine hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen sowie positive Emotionen. Lehrer, die nur ungenügende Herausforderungen verspüren oder unzufrieden sind, gleichzeitig aber ein geringes Engagement bei wenig Auffälligkeiten in übrigen Bereichen zeigen, werden dem Muster S (*Schonung*) zugeordnet. Diesem Muster steht das Muster A (*Anstrengung*) gegenüber, welches durch hohe Anstrengung ohne Entsprechung in positivem Lebensgefühl beschrieben ist. Dabei stehen einem überhöhten Engagement des Lehrers verminderte Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen und empfundene negative Emotionen gegenüber. Schließlich weist das Muster B (*Belastung*) auf erschöpfte und resignierte Lehrertypen hin, die eine permanente Überforderung erleben (Schaarschmidt, 2006).

Unstreitig ist, dass es sich bei den genannten Typologisierungen nicht exemplarisch um lehrertypische Empfindungen, sondern um generelle, also auch in vielen anderen Berufen anzutreffende Bewältigungsmuster handeln dürfte. Interessant sind die von Schaarschmidt beobachteten Vergleiche der Häufigkeit einzelner Musterausprägungen bei Lehrern, Polizisten, Feuerwehrkräften, Pflegepersonen und Existenzgründern: Dabei wiesen überdurchschnittlich viele Lehrer die ungünstigen Musterausprägungen S und B auf, verglichen mit den übrigen beobachteten Berufsgruppen (Schaarschmidt, 2006). In einer Betrachtung nach dem Berufsalter konnte zudem eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg festgestellt werden. Bereits Lehramtsstudierende und Referendare weisen eine außerordentlich hohe Ausprägungen des Musters B auf, was als äußerst ungünstige Eingangsvoraussetzung zu werten ist (Schaarschmidt, 2006). Als Begründung für die Häufigkeit der für eine erfolgreiche Tätigkeit im Schuldienst ungünstigen Muster bei Lehrern werden

zwei wesentliche Faktoren angeführt: Auf der Ebene des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wirkt die von Lehrern wahrgenommene Diskrepanz zwischen persönlichem Engagement und fehlendem Rückfluss durch Schüler oder Eltern einer gesundheitsförderlichen Arbeitsbearbeitung hinderlich. Auf der institutionellen Ebene der Einzelschule und der damit verknüpften Rahmenbedingungen kann beobachtet werden, dass idealistische Lehrer in ihren pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten durch einen engen formalen beamten- und schulrechtlichen Rahmen eingeschränkt werden.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass zur Verausgabungsbereitschaft von Lehrern recht heterogene Ansichten existieren. Insbesondere ist unklar, ob Lehrer – verglichen mit anderen Berufsgruppen – über eine unterdurchschnittliche Verausgabungsbereitschaft verfügen und welche Ursachen dieser Vermutung zugrunde liegen könnten. Für eine erfolgreiche Implementierung eines Qualitätsmanagement-Systems ist diese Frage deshalb wichtig, weil mit der Einführung regelmäßig mit einer umfangreichen Mehrarbeit zu rechnen ist. Auf der anderen Seite sind nicht zwangsläufig entsprechende zeitliche Einsparungen für die Qualitätsmanagement-praktizierenden Lehrer (z. B. im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung) oder zusätzliche externe Ressourcen (z. B. Deputatsnachlässe) zu erwarten, sodass hier mit Widerstand der Lehrer gerechnet werden kann. Die zu erwartende Mehrarbeiten sind teilweise schon in der Planungsphase auf freiwilliger Basis zu erbringen – etwa in Form der Teilnahme in einer entsprechenden Steuerungsgruppe. Bei der Einführung und später in der tatsächlichen Umsetzungsphase sind schulweit verpflichtende Mehrarbeiten zu leisten, z. B. durch den Einsatz von Evaluationen im Unterricht sowie deren Auswertung und Besprechung. Insofern könnte der Frage der Verausgabungsbereitschaft eine Schlüsselrolle bei einer erfolgreichen Implementierung von Qualitätsmanagement zukommen.

Ein Ziel dieser Studie ist es, die Verausgabungsbereitschaft von Lehrern berufsbildender Schulen zu ermitteln, und Effekte auf die Einstellung zu Qualitätsmanagement-Maßnahmen aufzuzeigen. Vermutet wird, dass Lehrer die verausgabungsbereit sind, eine deutlich positivere Einstellung zu Qualitätsmanagement-Maßnahmen haben als weniger verausgabungsbereite Lehrer.

### 3.1.3 Die empfundene Autonomie von Lehrern

Unter der Autonomie des Lehrers wird im Folgenden die Möglichkeit des Lehrers verstanden, seinen Unterricht zwar konform mit geltenden Lehrplänen, aber methodisch und didaktisch weitgehend in eigener Verantwortung und ohne direkte externe Kontrolle oder Beaufsichtigung auszuüben. Der hier verwendete Autonomie-Begriff steht zwar im Gegensatz zur juristischen Definition (vgl. hierzu Avenarius, 1994, S. 23, der unter Autonomie „*die Befugnis einer juristischen Person des öffentlichen Rechts, ihre Angelegenheiten durch den Erlass von Rechtsnormen selbst zu regeln*“, versteht), der Begriff der Autonomie bezogen auf die unterrichtende Tätigkeit des Lehrers ist in der Pädagogik jedoch üblich (vgl. Rux, 2002). Er wird zuweilen positiv als pädagogische Freiheit oder pädagogischer Freiraum oder neutral bis negativ als pädagogische Verantwortung definiert (zum Autonomie-Paritätsmuster vgl. Lortie, 1972), und beschreibt die Ansicht, dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung des Lehrers fällt und sich keiner „darin einmischen“ dürfe (Altrichter & Eder, 2004, S. 195). Auch unter Pädagogen selbst ist der Begriff üblich und relevant: In einer Einschätzung der Wichtigkeit vorgegebener Komponenten für die Berufszufriedenheit wird von Lehrern dem *eigenen pädagogischen Freiraum* (neben den beiden anderen Komponenten *Erfolge in der erzieherischen Arbeit* und *Erhaltung meiner Gesundheit*) der erste Rang eingeräumt (Befragung von 2129 Lehrern nach 35 Komponenten; Ipfling et al., 1995, S. 73).

Die pädagogische Autonomie einer Lehrkraft in der Unterrichtsarbeit ist in Rheinland-Pfalz auch in der Dienstordnung für die Leiter und Lehrer an öffentlichen Schulen verankert: „*Der Lehrer ist an Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne, dienstliche Weisungen und Konferenzbeschlüsse gebunden. In diesem Rahmen erfüllt er seine unterrichtliche Aufgabe in eigener pädagogischer Verantwortung.*“ (Dienstordnung für die Leiter und Lehrer an öffentlichen Schulen in Rheinland-Pfalz i. d. F. vom 13.05.1986)

Das heißt, die Autonomie des Lehrers (hier: eher neutral bis negativ formuliert) wird zwar grundsätzlich anerkannt, ist allerdings in abstrakte und konkrete schulische und übergeordnete Rahmenbedingungen eingebettet und insofern nicht willkürlich auszuüben. Betrachtet man verschiedene Arbeiten zur Autonomie von Lehrern seit dem 2. Weltkrieg, so fällt auf, dass die Freiheit von Lehrern in ihrer Unterrichtsarbeit seither eine immer größere Einschränkung erfahren zu haben scheint.

Mollenhauer sieht 1962 die Autonomie des Lehrers noch als *conditio sine qua non* an: „*Der Lehrer soll als Gebildeter der jungen Generation die Rolle des Gebildeten vermitteln. Diese Rolle nun erheischt die Autonomie des Lehrers den an der Schule interessierten Gruppen gegenüber. Sie fordert von ihm, dass er unparteiisch bleibt, sich aber als vermittelnde Instanz etabliert.*“ (Mollenhauer, 1962, in: Gehrman, 2003, S. 79)

Fürstenau sieht 1967 den Lehrer ebenfalls lediglich an Entscheidungen gebunden, die innerhalb des Kollegiums getroffen wurden. „*Der Lehrberuf wird beschrieben als situationsbezogene Selbstverantwortlichkeit vor Ort, rückgekoppelt an kooperative Kommunikation unter Kollegen, für den administrative Anordnungen und Entscheidungen eher äußerlich bleiben.*“ (Fürstenau, 1967, in: Gehrman, 2003, S. 74)

Combe hingegen sieht wenige Jahre später den Lehrer in seiner Freiheit bereits durch die Outcome-Erwartungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen beschnitten: „*Individuelle Autonomie und Entscheidungsspielräume werden begrenzt durch die Reproduktionserwartungen gesellschaftlich herrschender Instanzen, vor allem der Wirtschaft. Demnach ist die pädagogische Freiheit des Lehrers nur eine so genannte.*“ (Combe, 1971, in: Gehrman, 2003, S. 80).

Bauer und Kopka nehmen bereits 1994 die Einschränkung der Freiheit des einzelnen Lehrers durch erste Schulentwicklungsideen voraus. Sie sehen die pädagogische Freiheit als nicht kompatibel mit kollegialer Kooperation und Orientierung an gemeinsamen Schulprogrammen an. „*Der pädagogischen Freiheit wirkt die Zusammenarbeit mit Kollegen und die Orientierung an einem Schulethos entgegen.*“ (Bauer & Kopka, 1994, in: Gehrman, 2003, S. 141).

Ebenso sieht Avenarius, dass es sich bei der pädagogischen Freiheit „(...) nicht um eine personale, sondern um eine auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit (handelt). (...) Von daher zeichnen sich auch die Grenzen der pädagogischen Freiheit ab. Sie dient weder dazu, den individuellen Ansichten und Überzeugungen des Lehrers zu Lasten des vorgeschriebenen Bildungskanons freien Lauf zu lassen, noch gibt sie ihm die Befugnis, im Unterrichtsniveau die vorgegebenen Qualitätsanforderungen zu unterschreiten.“ (Avenarius, 2002, S. 13). Schon im bisherigen Steuerungsmodell der Schule ist es daher Aufgabe des Schulleiters, sicherzustellen, dass die Lehrer ihren Unterrichtsauftrag „*gleichmäßig und wirkungsvoll für alle Schüler in allen Fächern*“ (Avenarius, 2002, S. 14), bspw. durch

eine Verpflichtung zur Rechenschaftslegung über den geplanten Unterrichtsverlauf, nachkommen.

Schließlich fasst Gehrman zusammen: „Die professionelle Autonomie des Lehrers ist also ein fragiles Gut, das quasi im täglichen Berufsvollzug neu konstituiert werden muss und nicht konsonant [...] integriert zu sein scheint.“ (Gehrman, 2003, S. 207).

Es zeichnet sich ab, dass die bisherige Freiheit des Lehrers in der Ausübung seines Berufes womöglich weiter eingeschränkt werden wird. Dies ist insbesondere deshalb interessant, da die Autonomie des einzelnen Lehrers bei Befragungen zur Berufszufriedenheit und Berufswahl bisher regelmäßig an vorderster Stelle genannt wurde (Amman, 2004; Morbitzer, 2009). Zur bisher wahrgenommenen Autonomie zählen die Freiheit den Unterricht selbstständig zu organisieren sowie große Handlungsspielräume im Unterricht, wie beispielsweise die Möglichkeit, eigene pädagogische Haltungen durchzusetzen und einen eigenen Stil bewahren zu können. Weiterhin wurden die freie Zeiteinteilung bei Vorbereitung und Nachbereitung genannt, die es möglich macht, Arbeitsphasen und Erholung flexibel abzuwechseln, sowie Beruf und Familie besser zu vereinbaren. Ein als sehr positiv empfundener Punkt war auch die relative Autonomie gegenüber Vorgesetzten (Amman, 2004). Es ist also anzunehmen, dass Vorhaben, die mit einer größeren Einschränkung dieser Autonomie einhergehen, auf Widerstand in den Reihen der Lehrerschaft stoßen werden.

Weiterhin entsteht durch die gesetzlich geforderte vermehrte Rechenschaftslegung eine größere Transparenz hinsichtlich des Lehrerfolges der einzelnen Lehrer. Zentrale Abschlussprüfungen machen die Leistungen von Lehrern in gewissen Grenzen vergleichbarer. Externe und interne Evaluationen geben regelmäßige Rückmeldungen zur Qualität der Arbeit eines Lehrers (Zenke, 2009). Die geforderte vermehrte Kooperation der Lehrer untereinander erfordert regelmäßig Kompromisse beispielsweise in Bezug auf pädagogische Maßnahmen und individuellen Unterrichtsstil (vgl. Kap. 3.1.5 zur Kooperationsbereitschaft von Lehrern). Bühren und Rolff sprechen hierbei sogar von einer „Deprivatisierung der Lehrerrolle“ (Bühren & Rolff, 2007, S. 24).

Inwieweit die neue teilweise Autonomie der Einzelschule die Freiheit des einzelnen Lehrers tatsächlich einschränken könnte, wird kontrovers diskutiert. Zenke nimmt an, dass die Grenzen für die individuelle pädagogische Freiheit im Vergleich zur heutigen Schulpraxis tatsäch-

lich schärfer werden. Im Gegenzug sieht er dagegen vermehrte Professionalisierungstendenzen des Lehrberufs, mehr nachvollziehbare Wirksamkeit der Lehre und womöglich auch höhere gesellschaftliche Anerkennung des Lehrberufs (Zenke, 2009). Böhm et al. machen eine mögliche Einschränkung der Freiheit von der Detailliertheit der Vorgaben des jeweiligen Schulprogramms abhängig. Außerdem werden die noch zu erstellenden gesetzlichen Regelungen zum Umfang der Weisungsbefugnis von Schulleitung und Schulaufsicht sowie zu Art und Umfang der Zuständigkeit der Konferenzen Einfluss auf die Handlungsspielräume von Lehrern nehmen (Böhm et al., 2005).

Empirische Untersuchungen zur individuell empfundenen Autonomie von Lehrern in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse gibt es bisher nur wenige. Gehrman fand 2003 in einer breit angelegten Befragung, dass Lehrer in ihrer beruflichen Praxis ganz überwiegend sehr viele Spielräume sehen. Variablen wie Alter, Geschlecht und Berufserfahrung nehmen hierbei keinen Einfluss auf das Maß der empfundenen pädagogischen Freiheit. Im Osten wurde allerdings tendenziell etwas weniger Autonomie empfunden als im Westen. Ursache hierfür liegen vermutlich darin, dass viele Lehrer noch in dem hierarchischer angelegten Schulsystem der DDR sozialisiert wurden. Weiterhin betonten beruflich unbelastete Lehrer die Autonomie des Lehrberufs, während durch ihren Beruf belastete Lehrer zu viel Heteronomie bemängelten (Gehrman, 2003). Ob sich diese Lehrer beruflich belastet fühlen, weil sie tatsächlich zu stark in ihrer Berufsausübung eingeengt werden, oder ob sie sich eingeengt fühlen, weil sie durch den Beruf ohnehin Zwänge und Belastungen verspüren, bleibt hierbei unklar.

Das Befragungsinstitut TNS Emnid führte 2006 eine Befragung zum Thema Akzeptanz von Schulentwicklung an einer repräsentativen Stichprobe von 1034 Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I durch. Die Befragung ergab, dass die Erweiterung von schulischen Zuständigkeiten, insbesondere die erweiterte Finanz- und Personalautonomie von Schulen mehrheitlich akzeptiert werden. Vermehrte Kontrolle, z. B. durch externe Evaluationen und Rechenschaftslegungen wurden ebenfalls überwiegend von den Befragten unterstützt (Kanders & Rösner, 2006).

Zlatkin-Troitschanskaia und Buske zeigten dagegen 2009, dass der Grad der Fremdbestimmung der determinierende Faktor dafür ist, ob Lehrkräfte gegenüber Reformen eher die Haltung eines Promotors oder eines Opponenten bzw. Unentschlossenen einnehmen. Sie befragten hierfür 896 Lehrer zu ihrer Einstellung zur Umsetzung von Reformen, zu demokratischen

Strukturen, Innovationsresistenz, Fremdbestimmung, Innovativität, zu kollektiver Selbstwirksamkeit, Loyalität sowie der Professionalität der Schulleitung. Die Promotoren-Gruppe (n = 326) die hohe Innovativität zeigte, nahm schulische Strukturen als sehr demokratisch wahr. Sie fühlte sich nur in geringem Maße fremdbestimmt und stand der Schulleitung sehr positiv gegenüber. Dagegen empfand die Gruppe der Opponenten (n = 150) schulische Strukturen als wenig demokratisch und innovationsresistent, verbunden mit hohem Grad der Fremdbestimmtheit. Der Schulleitung stand sie eher kritisch gegenüber (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009).

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass die individuell empfundene Autonomie für Lehrer ein wichtiger Faktor für die Einstellung zum Qualitätsmanagement sein könnte. Gleichzeitig werden sich die Handlungsspielräume für Lehrer durch die Schulentwicklungsprozesse deutlich ändern. Ein Ziel der Studie ist es daher zu ermitteln, inwieweit sich Lehrer beim derzeitigen Stand der Reformvorhaben (weiterhin) als autonom empfinden. Außerdem soll untersucht werden, ob die empfundene Autonomie ein Prädiktor für die Einstellung zum Qualitätsmanagement ist. Es wird angenommen, dass Lehrer, die sich als autonom empfinden, auch eine positivere Einstellung zum Qualitätsmanagement haben.

### 3.1.4 Die Reformbereitschaft von Lehrern

Für die Implementierung der Schulentwicklungsprogramme ist die Mitwirkung der Lehrkräfte unabdingbar. Aus entsprechenden Untersuchungen in Wirtschaftsunternehmen ist bekannt, dass ein großer Anteil der Reformvorhaben scheitert (Higgs & Rowland, 2005). Der entscheidende Erfolgsfaktor bei der Umsetzung dieser Neuerungen ist die Reformbereitschaft der betroffenen Personen (Schumacher, 2008; Holt et al., 2007). Von daher ist es von großem Interesse, inwiefern bei Lehrern, als denjenigen, die die Schulreformen hauptsächlich umsetzen sollen, eine Bereitschaft zur Umsetzung tatsächlich besteht. Umso erstaunlicher ist es, dass der Forschungsstand zum Thema Reformbereitschaft bei Lehrern deutliche Defizite aufweist (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009). Bisher gibt es nur punktuell empirische Untersuchungen zu dieser Thematik.

Eine allgemein anerkannte Definition des Begriffes Reformbereitschaft fehlt ebenfalls. Schumacher fand folgende Begriffsbestimmung: „Die Reformbereitschaft ist eine Bewertung einer

*Veränderungsinitiative bzw. die Einstellung gegenüber dieser, die in eine Verhaltensabsicht bzw. in einem spezifischen Verhalten mündet.*“ (Schumacher, 2008, S. 282)

Versucht man den Begriff weiter zu präzisieren, so kann zwischen individueller und kollektiver Reformbereitschaft unterschieden werden. In der Literatur wurde bisher ganz überwiegend die individuelle Reformbereitschaft des einzelnen Lehrers betrachtet, die Reformbereitschaft von Kollektiven fand bisher wenig Betrachtung (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009). Zieht man in Betracht, dass die Einstellung von Individuen häufig stark von Kontextfaktoren wie der Einstellung von für sie bedeutsamen Personen abhängig ist (vgl. Kap. 2 zur Analyse des Konstrukts der Einstellung), so ist die individuelle Reformbereitschaft sicherlich in engem Zusammenhang mit einer in einem Kollektiv herrschenden Bereitschaft zu Neuerungen zu sehen.

Weiterhin unterscheidet man die allgemeine von der spezifischen Reformbereitschaft. Von allgemeiner Reformbereitschaft spricht man, wenn es um ein Persönlichkeitsmerkmal, also eine alle Lebensbereiche umfassende Einstellung geht, während die spezifische Reformbereitschaft die Einstellung zu einem besonderen Lebensbereich bzw. Gegenstand wie beispielsweise einer speziellen Reform meint (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009).

Möchte man den Begriff Reformbereitschaft weiter differenzieren, so sollte man eine Abgrenzung zu den ähnlichen Begriffen Innovationsbereitschaft und Änderungsbereitschaft vornehmen. Der Begriff *Innovation* deutet eine qualitative Verbesserung an, während die *Änderung* als qualitativ neutral anzusehen ist (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009). Der Begriff *Reform* steht inhaltlich zwischen beiden Begriffen und betont insbesondere die Neuartigkeit einer Änderung. Qualitativ ist der Begriff nicht vollkommen neutral, sondern zeigt in der Tendenz eher eine Verbesserung an. Im schulischen Kontext findet im Allgemeinen der Begriff Schulreform Verwendung, und wird regelmäßig synonym mit anderen Begriffen wie Innovation, (Schul-)Entwicklung und Veränderung verwendet (Bennewitz, 2008; Schumacher, 2008; Meyer, 2008; Rürup, 2007; Warwas et al., 2008; Bastian et al., 2002; Capaul, 2002). Da die Einführung von Qualitätsmanagement das Ausmaß einer Änderung im Schulbetrieb übersteigt, es jedoch noch unklar ist, ob es zu einer qualitativen Verbesserung kommen wird, wird im Folgenden gemäß der obigen Definition von Zlatkin-Troitschanskaia und Buske einheitlich der Begriff *Reform* bzw. *Reformbereitschaft* verwendet.

Betrachtet man die unterschiedlichen Faktoren, die Einfluss auf die Reformbereitschaft von Akteuren nehmen, so finden sich vier inhaltliche Klassen (Holt et al., 2007):

- die Art und der Inhalt des Reformvorhabens als situatives Merkmal
- die Ausgestaltung des Wandelprozesses als situatives Merkmal
- Persönlichkeitsmerkmale der betroffenen Personen als situationsübergreifendes und stabileres Merkmal
- Merkmale der Organisation als ebenfalls situationsübergreifendes, stabileres Merkmal

Anhand dieser verschiedenen Klassen von Einflussfaktoren soll im Folgenden der empirische Forschungsstand zum Thema Reformbereitschaft bei Lehrern dargestellt werden.

Untersucht man die Akzeptanz der Inhalte von schulischen Reformvorhaben, so zeigt sich, dass Lehrkräfte insbesondere dann zu Reformvorhaben bereit sind, wenn sie sich hiervon eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit, insbesondere des Unterrichts versprechen (Lohre, 1998). Die Akzeptanz von Reformen korreliert hoch mit der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen und der wahrgenommenen Erreichbarkeit der Ziele. Weiterhin ist von Bedeutung, ob erwartet wird, dass die Reform die Lehrer mit sie überfordernden Problemen konfrontieren wird. Als Reaktion hierauf bilden sich in den Kollegien dann häufig informelle Gruppen, die eigene Lösungswege finden und sich stark nach außen abgrenzen. Die innerhalb dieser Gruppen gefundenen Lösungswege und Werte weisen meist eine hohe Veränderungsresistenz auf (Schumacher, 2008). Mehrere Autoren fanden unabhängig voneinander eine Drittelung bei der Akzeptanz der Reformvorhaben. Ein Drittel der Lehrer lehnt die Schulreformvorhaben ab, ein weiteres Drittel verhält sich neutral, während sich nur das letzte Drittel aktiv an der Umsetzung beteiligt (Becker & Spöttl, 2009; Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009).

Bei der Ausgestaltung der Reformprozesse ist zu beachten, dass im Unterschied zu Unternehmen Innovation an Schulen nicht überlebenswichtig ist, da es kaum Wettbewerb mit anderen Schulen gibt. Die Einflussmöglichkeiten der vorgesetzten Ebenen sind ebenfalls relativ gering. Weiterhin kann die einzelne Schule auch nur eingeschränkt Ziele und Strategien bestimmen und ist daher auch bei der Gestaltung der Prozesse engen Strukturen unterworfen (Holt et al., 2007; Schumacher, 2008). Laut Becker und Spöttl rückt dieser geringe Spielraum der einzelnen Schule die einzelnen Lehrkräfte in ein politisches Spannungsfeld, das vermehrt zu einer geringeren Akzeptanz der Reformvorhaben führt (Becker & Spöttl, 2009). Reformen,

die größtenteils von außen vorgegeben werden, stoßen häufig auf Widerstand, auch „*not-invented-here-Syndrom*“ genannt (Schreyögg, 2008). Ein mitarbeiterorientierter Führungsstil und die Möglichkeit der Partizipation des Einzelnen stärken die Veränderungsbereitschaft bei Lehrern (Rafferty & Simons, 2006; Schumacher, 2008; vgl. Kap. 3.2.1 zum empfundenem Führungshandeln der Schulleitung).

Bei den Persönlichkeitsmerkmalen korrelieren insbesondere individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen positiv mit der Reformbereitschaft. Einen positiven Einfluss haben außerdem eine hohe emotionale Bindung an das Unternehmen oder die Schule („*commitment*“) sowie die wahrgenommene Beteiligung („*involvement*“) an den Veränderungen (Bielski, 2002; Schumacher, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009). Weiterhin sind fachliche Voraussetzungen von Bedeutung. Bei Lehrern gehen eine höhere selbst eingeschätzte Schulentwicklungscompetenz und ein höheres Wissensniveau mit einer höheren Reformbereitschaft einher. Der eigene Wissensstand zur Schulentwicklung wird hierbei mit höherem Dienstalter besser beurteilt. Die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrern scheint sich dagegen nicht fördernd auf die Reformbereitschaft auszuwirken (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2008). Außerdem scheinen verschiedene berufsbiografische Schlüsselereignisse für die Bereitschaft zu Reformen bedeutsam zu sein. Insbesondere erfolglose vorausgegangene Veränderungsinitiativen stellen eine schwere Hypothek für die Akzeptanz weiterer Verbesserungen dar. Sehen Lehrer allerdings aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen die Notwendigkeit einer Reform, weil sie die belastende Erfahrung gemacht haben, dass der „herkömmliche“ Unterricht Teile ihrer Schülerschaft nicht mehr erreicht, kann dies zu einer größeren Reformbereitschaft führen (Bastian et al., 2002; Robinson & Morrison, 2000; Schönknecht, 1997; Holtappels, 2007; Carle, 1995).

Es ist anzunehmen, dass die individuelle Reformbereitschaft ein wesentliches Merkmal der Einstellung von Lehrern zu schulischem Qualitätsmanagement ist.

### 3.1.5 Die Kooperationsbereitschaft von Lehrern

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt, gehen Schulreformprozesse häufig auch mit organisationalen Veränderungen einher. Die Umsetzung von Neuerungen setzt kommunikative und kooperative Strukturen voraus (Haenisch, 2004; Holtappels, 2007; Dirks, 2000). Diese koopera-

tiven Strukturen sind zum einen für die Gestaltung des Reformprozesses selbst notwendig, zum anderen sollen die Reformen an sich auch zu mehr Kooperation führen. Beispielsweise sollen im Unterricht vermehrt kooperative Arbeitsformen, wie beispielsweise das Teamteaching, zum Einsatz kommen. Andere wesentliche Teilbereiche des Reformprozesses, bspw. das Erstellen von Leitbildern oder Qualitätsmanagement-Maßnahmen, sind ebenfalls nur durch eine Kooperation der Lehrkräfte zu erreichen. Neben der bereits bisher üblichen Arbeit in Gruppen, sei es in Jahrgangsstufenteams, Klassenteams, Fachgruppen oder Projektgruppen, sollen jetzt neue Kooperationen, wie Evaluationsteams, Öffentlichkeitsarbeitsgruppen und Steuergruppen, entstehen. Es sind auch noch weiter übergreifende Formen der Zusammenarbeit denkbar. Diese neuen Arbeitsformen sind ohne die grundsätzliche Bereitschaft des Kollegiums zur Zusammenarbeit aber kaum möglich (Seitz, 2008a; Seitz, 2008b).

Die Kooperation der Lehrer untereinander scheint dabei grundsätzlich auch für die Lehrkräfte selbst positive Effekte zu haben: Die Lehrer fühlen sich durch die Zusammenarbeit besser unterstützt und haben mehr Gelegenheit, ein Feedback zu geben bzw. eines von Kollegen zu erhalten. Dadurch sind Lehrer, die sich durch ein höheres Maß an Kooperationsbereitschaft auszeichnen, offener für Neuerungen als andere Lehrer (vgl. Kap. 3.1.4 zur Reformbereitschaft von Lehrern). Lehrer, die regelmäßig in Teams arbeiten, zeichnen sich zudem durch eine höhere Berufszufriedenheit aus (Gräsel et al., 2006; Rollett, 2007; Hosenfeld & Helmke, 2008; Seitz, 2008a). Kooperation gibt Schulen die Möglichkeit, den schulischen Entwicklungsprozess ganzheitlicher zu gestalten und eine größere Homogenität und Kontinuität im Schulalltag herzustellen. Sie verbessert die sozialen Beziehungen innerhalb des Kollegiums und vermeidet die Vereinzelung des Lehrers. Das gemeinsame Angehen von Schwierigkeiten bietet den Lehrern den Schutz einer Gruppe und hat darüber hinaus auch eine Vorbildfunktion für die Schüler. Weiterhin ist an nachweislich guten Schulen das Ausmaß an Kooperation höher und die Art der Kooperation anspruchsvoller (Terhart & Klieme, 2006).

Betrachtet man verschiedene Formen der Kooperation, so ist die Zusammenarbeit in Kleingruppen am effektivsten, da sich hier der Koordinationsaufwand in Grenzen hält. Gute Teams zeichnen sich dabei durch Zielorientierung und -fokussierung, eine Atmosphäre der Offenheit und selbstverständliche Strukturen aus. Voraussetzungen für eine gelungene Teamarbeit sind daher neben einer gewissen Übung und einigen äußeren Gegebenheiten besondere persönliche, sachliche und soziale Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte (Seitz, 2008a). Diese Voraussetzungen sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden.

Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Mitarbeit in einem Team sind vor allem persönliche Kompetenzen. Ein erfolgreicher Teamarbeiter muss über eine realistische Selbsteinschätzung verfügen und sollte die Frage der eigenen personalen Identität geklärt haben. Er sollte weiterhin ein adäquates Maß an Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten mitbringen. Unverzichtbar für die Teamarbeit ist aber vor allem die Fähigkeit, auf Kritik konstruktiv zu reagieren. Hierfür ist ein ausreichendes Maß an Reflexivität notwendig (Altrichter, 2000; Seitz, 2008a).

Als erforderliche soziale Kompetenzen sind insbesondere Offenheit und Toleranz sowie der Wille zur gemeinsamen Interaktion zu nennen. Vorteilhaft für die Zusammenarbeit sind hierbei die Grundsätze der „gewaltfreien Kommunikation“: Teammitglieder, die in der Lage sind, Äußerungen beschreibend, aber nicht wertend zu formulieren, und sich gegenseitig ein gewisses Mindestmaß an Wertschätzung entgegenbringen, sind in ihrer Zusammenarbeit häufig erfolgreicher. Sinnvoll für die Arbeit in Gruppen ist es außerdem, Konflikte als konstruktiven Bestandteil jeglicher Zusammenarbeit zu begreifen. Kritik sollte daher konstruktiv formuliert und vom Kritisierten auch als konstruktiv akzeptiert werden können. Seitens der Teamleitung ist hierbei ein demokratisch-partizipativer Führungsstil am vorteilhaftesten (Seitz, 2008a).

Die für gelungene Kooperation notwendige Sachkompetenz umfasst ein dem zu bearbeitenden Problem angemessenes inhaltliches und methodisches Wissen. Weiterhin müssen die Teammitarbeiter über Wissen um den Einsatz entsprechender Mittel verfügen. Zusätzlich sind noch politische Kompetenzen, wie die Einschätzung der Durchsetzbarkeit und das Verfügen über angemessene Strategien notwendig (Seitz, 2008a). Nicht zuletzt erleichtern einige äußere Bedingungen die Kooperation. Vorteilhaft sind räumliche Bedingungen, die auf Gruppenarbeit ausgelegt sind und eine Organisation, die eine Kooperation, z. B. im Unterricht erleichtert. Informationswege sollten gut ausgebaut sein. Berufsneulingen sollten Hilfestellungen gegeben werden (Terhart & Klieme, 2006; Gräsel et al., 2006).

Betrachtet man das vorliegende Studienmaterial zur Kooperation von Lehrern so gibt es im Wesentlichen zwei größere Untersuchungen. Seitz (2008a) befragte 250 Lehrkräfte zu verschiedenen Aspekten von Kooperation und Innovation. Hierbei zeigte sich, dass Lehrer deutliche Unterschiede zwischen Kooperation und Teamarbeit machten. Unter Kooperation verstanden sie eine eher informelle und unregelmäßige Zusammenarbeit, die sich insbesondere auf Unterrichtsaspekte bezog (Seitz, 2008a). Teamarbeit wurde hingegen als formelle und

regelmäßige Art der Zusammenarbeit betrachtet, die in weitaus größerem Maße auch organisatorische Aspekte der Schule betraf. 61 % der befragten Lehrer hielten eine intensive Kooperation mit Kollegen hierbei für eine berufliche Pflicht, während nur 35 % der Meinung waren, dass auch die Mitarbeit in Teams zu ihren beruflichen Aufgaben zählte. Zu den tatsächlich praktizierten Formen der Kooperation befragt, nannten die Lehrer insbesondere die gegenseitige Hilfe bei Problemfällen (87 %) sowie das gemeinsame Erstellen von Unterrichtsmaterial (64 %) und Leistungsnachweisen (58 %). Teamteaching (9 %) oder gegenseitige Unterrichts-evaluation (4 %) wurden hingegen kaum genannt. Seitz machte hierfür insbesondere die erwartete Mehrarbeit verantwortlich sowie die Befürchtung, dass Kollegen zu viel Einblick in die eigene Arbeit bekommen könnten. 80 % der Befragten waren überzeugt, dass Kooperation eine wichtige Voraussetzung für schulische Erneuerung darstellt. Insgesamt fiel auf, dass Frauen (62 %) in wesentlich größerem Ausmaße als Männer (45 %) mit Kollegen kooperierten oder in Teams arbeiteten und dieser Zusammenarbeit auch eine wesentlich größere Bedeutung beimaßen. Weiterhin zeigte sich in der Berufsanfangsphase sowie in den letzten Dienstjahren die geringste Bereitschaft zur Kooperation (Seitz, 2008a).

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Gehrman in seiner groß angelegten Befragung aus dem Jahre 2003 (Gehrman, 2003). Auch hier zeigte sich ein Plateau in der Kooperationsbereitschaft zwischen dem 10. und 30. Dienstjahr, verglichen mit einer geringeren Kooperationsbereitschaft in den ersten Berufsjahren. Im Gegensatz zu Seitz fand Gehrman allerdings eine noch weiter steigende Kooperationsbereitschaft in den letzten Berufsjahren. Frauen zeigten sich in dieser Befragung ebenfalls kooperationsbereiter, obwohl Gehrman ursprünglich angenommen hatte, dass Frauen aufgrund der meist vorliegenden Mehrfachbelastung durch Familie, Haushalt und Beruf zu wenig Zeit für solche Aktivitäten aufbringen könnten. Es zeigte sich hingegen, dass diese offensichtlich durch vermehrte Kooperation eher Zeit gewannen. Ein weiterer interessanter Aspekt dieser Befragung war, dass die Berufszufriedenheit der Lehrer sich nachdrücklich an die zwischenmenschlichen Beziehungen der Schule vor Ort koppelte. Fanden vermehrte positive Kooperationen statt, so stieg auch die Berufszufriedenheit (Gehrman, 2003; vgl. Kap. 3.1.1 zur Berufszufriedenheit von Lehrern).

Insgesamt ist Kooperation unter Lehrern als ein wichtiger Faktor für schulische Reformprozesse zu sehen, da sie zum einen eine unerlässliche Voraussetzung für Neuerungsvorhaben ist, zum anderen aber auch enge Kopplungen zu anderen essenziellen Bereichen wie Berufszufriedenheit, Reformbereitschaft und Verausgabungsbereitschaft aufweist. Für den weiteren

Verlauf dieser Arbeit wird somit die Frage zu untersuchen sein, inwieweit das Ausmaß der Kooperationsbereitschaft von Lehrern als Prädiktor für die Einstellung zu schulischem Qualitätsmanagement angesehen werden kann.

### 3.1.6 Der Informationsstand von Lehrern zum Qualitätsmanagement

Intuitiv wird von vielen Menschen angenommen, dass Wissen die Einstellung von Menschen sowie das Verhalten beeinflusst (Ajzen et al., 2011). Es gibt jedoch insbesondere aus dem medizinischen Forschungsbereich deutliche empirische Belege dafür, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Verhalten nur schwach ausgeprägt ist. So zeigte sich weder ein Zusammenhang zwischen dem Wissen um die „Pille danach“ bei Ärzten und deren Bereitschaft, sie zu verschreiben (Sable et al., 2006), zwischen dem Wissen um die Übertragungswege des HI-Virus und der Anwendung von „Safer-sex“-Praktiken (Calsyn et al., 1992; Helweg-Larsen & Collins, 1997), dem Wissen über das Darmkrebscreening und der Bereitschaft, sich einer Darmspiegelung zu unterziehen (Guerra et al., 2005) sowie dem Wissen über erneuerbare Energien und der Bereitschaft, einen kostspieligeren umweltfreundlichen Energietarif zu abonnieren (Bang et al., 2000). Fisher und Fisher zeigten 1992 mit ihrem Informations-Motivations-Verhaltens-Modell, dass das Wissen und die Motivation sich gegenseitig positiv beeinflussen und gemeinsam das Verhalten beeinflussen können, nicht jedoch das Wissen alleine (Fisher & Fisher, 1992).

Ob das Wissen einen Einfluss auf die Einstellung hat, ist in der Literatur umstritten. Im mehrdimensionalen Konstrukt werden Einstellungen als intervenierende Variable zwischen affektiven, kognitiven und konativen Stimuli und beobachtbaren Reaktionen betrachtet. Wissensaspekte haben hier also durchaus einen Einfluss auf die Einstellung. Viele Autoren sehen Einstellungen sogar als eine Metafunktion des Gedächtnisses an, die kognitive Schemata weitgehend unbewusst organisiert (Stahlberg & Frey, 1996; Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960). Im eindimensionalen Konstrukt spielt das Wissen für die Entstehung einer Einstellung dagegen ausdrücklich keine Rolle (Ajzen et al., 2011; vgl. Kap. 2.1.1 Einstellung als eindimensionales Konstrukt).

Nimmt man an, dass das Wissen einen Einfluss auf die Entstehung einer Einstellung hat, so stellt sich die Frage, inwieweit eine größere Erfahrung mit einem Einstellungsgegenstand die

Einstellung verändert. Hier gibt es ebenfalls kontroverse Meinungen. Schlegel postulierte 1975, dass mehr Erfahrung zu einer komplexeren Einstellung und damit zu einer schlechteren Verhaltensvorhersage führte (Schlegel, 1975). Fazio und Zanna vertraten dagegen die Position, dass mehr Erfahrung zu einer klareren Position und zu einer besseren Verfügbarkeit der Einstellung führt und damit zu einer besseren Verhaltensvorhersage (Fazio & Zanna, 1981). Eine Synthese aus beiden Positionen wird von Frey, Stahlberg und Gollwitzer (1993) vertreten. Sie stellten einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Erfahrung und der Stärke des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten fest.

Probleme gibt es bei der Erfassung von Wissen. Hierzu gibt es mittels Fragebogen verschiedene Methoden. Am häufigsten verwendet werden hierbei Multiple-Choice-Fragen, deren Beantwortung anhand objektiver Kriterien anschließend als richtig oder falsch eingestuft wird. Ajzen postulierte allerdings 2011, dass der so erfasste Wissensstand häufig nur schwer von der Einstellung zu trennen sei. Probanden neigten seiner Meinung nach dazu, Wissensfragen entsprechend ihrer Einstellung zu beantworten. Er schlug daher vor, Wissensfragen so zu gestalten, dass die gleiche Anzahl an Items positive und negative Implikationen hat, um somit keinen Bias aufgrund von Einstellungen zu erzeugen<sup>21</sup> (Ajzen et al., 2011).

Eine andere Methode, einen Wissensstand zu erfassen ist, die Probanden innerhalb einer vorgegebenen Zeit möglichst viele Statements zu einem Wissensgebiet notieren zu lassen. Hier ist die anschließende Bewertung allerdings häufig schwierig und fehleranfällig (wie bewertet man inhaltliche ähnliche Statements, wie falsche, wie unklare etc.).

Da das Qualitätsmanagement an den Schulen sehr unterschiedlich ausgestaltet wird, völlig verschiedene Schwerpunkte hat und somit kein einheitliches Wissen der Lehrkräfte über Qualitätsmanagement vorausgesetzt werden kann, wurde sich in dieser Arbeit gegen eine Abfrage des Wissens mittels Multiple-Choice-Fragen entschieden. Stattdessen wird eine subjektive Einschätzung der eigenen Kenntnisse über Qualitätsmanagement abgefragt (Item 27 „Ich fühle mich sehr gut über den Zweck von schulischem Qualitätsmanagement informiert“, Item 31 „Ich könnte problemlos mindestens drei konkrete Qualitätsmanagement-Maßnahmen unserer Schule nennen“).

---

<sup>21</sup> Bspw. bei der Erfragung von Wissen zum Heroinkonsum: 1. Heroinkonsum kann Übelkeit verursachen. 2. Die Heroinpreise auf der Straße sind in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken. Beide Aussagen sind korrekt.

Bisher gibt es in der Literatur keine Untersuchungen zum Kenntnisstand von Lehrkräften über schulisches Qualitätsmanagement und auch keine Studien, die zeigen, ob der Wissensstand Auswirkungen auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement hat. Gleichwohl belegt der Forschungsstand zum Erwerb und zur Änderung von Einstellungen einen deutlichen Einfluss von Informations- und Wissensstand auf den Erwerb und die Änderung von Einstellungen (vgl. Kap. 2). Für diese Arbeit wird aus folgenden Gründen angenommen, dass das Wissen über Qualitätsmanagement von Bedeutung für die Einstellung zum Qualitätsmanagement ist: Lehrpersonen, die nicht über Ziel und Zweck schulischer Qualitätsmanagement-Maßnahmen informiert sind, werden diese mit hoher Wahrscheinlichkeit als sinnlose zusätzliche Bürokratie empfinden und ggf. sogar boykottieren. Lehrkräfte, die hingegen über gute Informationen verfügen, werden vermutlich eine wesentlich positivere Einstellung aufweisen.

### 3.1.7 Das pädagogische Selbstverständnis von Lehrern

Die Anforderungen an den Lehrberuf sind vielfältig: Lehrer benötigen umfangreiche pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen, die eigentlichen Kernkompetenzen des Unterrichts. In Anlehnung an Caselmann (1964) werden die pädagogischen Elemente auch als paidotroper und der fachdidaktische Bereich als logotroper Teil des Lehrerberufs bezeichnet. Zudem müssen Lehrer aber auch Wissen und Kompetenzen um die komplexen Prozesse des Schulbetriebs aufweisen und die Bereitschaft, Fähigkeit und Möglichkeit zu gemeinsamer Arbeit mit Kollegen in unterschiedlicher Form haben. Schließlich sollten sie die geleistete Arbeit alleine, im Team oder mit ihren Schülern reflektieren können (Altrichter, 2000).

Im Laufe der schulischen Entwicklung hat sich ein sehr breites Spektrum verschiedener Schularten herausgebildet, deren pädagogische Akteure jedoch alle unter dem einheitlichen Begriff „Lehrer“ subsumiert werden. Trotz des einheitlichen Begriffes gibt es unter Lehrern gravierende Differenzen hinsichtlich des erreichbaren Status und der Höhe der Besoldung. Formal wird dies mit der Tiefe und dem Anspruch der fachwissenschaftlichen Anteile des qualifizierenden Studiums erklärt. Je höher der fachwissenschaftliche Anspruch im Lehramtsstudium ist, desto akademischer gilt der Studiengang und desto größer ist der Status, der diesem zugewilligt wird. Diese Wertschätzung schlägt sich in der laufbahnrechtlichen Einordnung in den gehobenen bzw. höheren Dienst als Beamte oder der entsprechenden Eingruppierung in die Tarifverträge des öffentlichen Dienstes nieder (Fees, 2007). Ursprünglich war vom

Staat beabsichtigt, dass ein relativ kleiner Teil der Lehrerschaft als Beamte des höheren Dienstes für die Beschulung der Schülereliten in den Gymnasien zuständig war. Der weitaus größere Teil der Schüler wurde an Haupt- und Realschulen von Beamten im gehobenen Dienst unterrichtet. Dies bedeutete für die dort unterrichtenden Lehrkräfte eine – verglichen mit Gymnasiallehrern – geringere Besoldung bei gleichzeitig höherer Deputats- und damit Arbeitsbelastung. Die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat die ursprünglich geplante schülerzahlenmäßige Einteilung von Lehrern in ein Lehramt für die „breite Masse“ und ein Lehramt für die höhere Bildung mit einem größeren akademischen Anteil umgekehrt (Böllert & Gogolin, 2002). Schüler an Gymnasien stellen schon seit einigen Jahren den mit Abstand größten Teil der Schüler an allgemeinbildenden Schulen im Sekundarbereich I (KMK-Dokumentation Nr. 190, 2010). Aufgrund der durch Status und Besoldung zum Ausdruck gebrachten nach wie vor größeren Wertschätzung der Lehrer höherer Schulformen werden von staatlicher Seite also fachwissenschaftliche Anteile des Lehrberufes vergleichsweise stärker gewichtet.

Bei Befragungen der Bevölkerung zur Wertschätzung des Lehrerberufs zeigt sich hier jedoch ein anderes Bild. Bei der Messung des Berufsansehens von 1966 bis 2003 weisen Grundschullehrer durchweg ein höheres Berufsansehen auf als Studienräte. Rothland und Terhart führen als Begründung dieser Diskrepanz einen vermutlich höheren Anteil erzieherischer Arbeit bei Grundschullehrern an. Diese wird von der Bevölkerung als besonders wichtig angesehen und hat damit Einfluss auf das öffentliche Ansehen des Berufs (Rothland & Terhart, 2007). Analog empfinden viele Lehrer gerade den Erziehungsauftrag und die damit einhergehenden Schwierigkeiten (Umgang mit Disziplinproblemen, Überwindung der mangelnden Lernbereitschaft) im Gegensatz zu früher als einen zentralen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit (Esslinger, 2002). Viele Lehrer selbst und breite Teile der Gesellschaft scheinen also die pädagogischen Anteile des Lehrberufes als die gewichtigeren anzusehen.

Die generelle Typisierung der Arbeit von Lehrkräften hinsichtlich einer überwiegend erzieherischen oder überwiegend fachwissenschaftlichen Ausprägung ist in der Literatur nicht unüblich: Caselmann nahm eine erste Studie vor, die typische Eigenschaften von Lehrern aufzeigte (Caselmann, 1964). Dafür wertete er über 500 Aufsätze, die Studienreferendare und Studenten über das Thema: „Schildern Sie einen ihrer Lehrer!“ schrieben, aus. Als Ergebnis seiner Befragung erstellte Caselmann eine Typenlehre von Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrern. Als herausragendes Unterscheidungsmerkmal seiner Typisierung ermittelte er logotrope und

paidotrope Charaktereigenschaften. Lehrer mit eher logotropen Wesenszügen charakterisierte er entweder als „*philosophisch interessierte*“ oder als „*fachwissenschaftlich orientierte*“ Lehrer (Caselmann, 1964, S. 35). Diese Lehrer sehen in der Wissensvermittlung den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit. Demgegenüber liegt der Fokus bei paidotrop orientierten Lehrern in der Erziehung der Kinder bzw. Jugendlichen. Bei paidotropen Lehrern kann weiter zwischen „*individuell-psychologisch interessierten*“, die sich einzelnen Schülern zuwenden, und „*generell-psychologisch interessierten*“, die eher an grundsätzlichen jugendpsychologischen Fragestellungen interessiert sind, differenziert werden (Caselmann, 1964).

Eine analog zu der von Caselmann vorgenommenen Klassifizierung von Lehrkräften nimmt Illien vor (Illien, 2008). Dabei wird ebenfalls entweder ein hohes oder ein geringes Wissenschaftsverhältnis und korrespondierendes Wissenschaftsverständnis der Lehrer (Illien, 2008) diagnostiziert. Während die sog. Inhaltevertreter unter den Lehrkräften mit der Wissenschaftlichkeit „*affirmativ hoch identifiziert*“ sind (Illien, 2008) und sich mit Beobachtungswissen überidentifizieren, sind die sog. Schülerfreunde mit dieser Wissenschaftlichkeit ablehnend unteridentifiziert und lehnen Beobachtungswissen ab. Illien kommt zu neuen Gründen für diese unterschiedlichen Ausprägungen. Nach seiner Meinung korrespondiert die Einstellung zum Wissenschaftsverständnis auf der Ebene der emotionalen Einstellung mit dem Rationalitätsethos und der Näheangst (Inhaltevertreter). Dementsprechend weisen als Schülerfreunde bezeichnete Lehrer diametral entgegengesetzte Merkmale, nämlich Begegnungsethos und Distanzangst, auf. Ähnlich wie Caselmann sieht auch Illien die als Schülerfreunde bezeichnete Gruppe von Lehrkräften eher in Grund- und Förderschulen unterrichtend, während die als Inhaltevertreter kategorisierten Lehrer eher in Oberstufenklassen des Gymnasiums und Abschlussklassen der Realschule zu suchen sind (Illien, 2008).

Terhart zeigte 1994 in seiner Untersuchung zu Berufswahlmotiven von Lehrerinnen und Lehrern, dass es auch hier Lehrer gab, die sich entweder eher aus pädagogischen bzw. aus fachwissenschaftlichen Gründen für diesen Beruf entschieden. Hierbei sollten sich Lehrer an die früheren Motive zur Wahl ihres Berufes erinnern. Auf den Faktor „positive Identifizierung mit den pädagogisch-sozialen Seiten der Lehreraarbeit“ zielten die Items „mit Kindern und Jugendlichen arbeiten“, „Lehrerberuf war mein `Traumberuf““ sowie „Tätigkeit abwechselnd und vielseitig“ positiv (Terhart et al., 1994). Hingegen auf den Faktor „professionelle Motivation“, also den fachwissenschaftlichen Aspekt des Lehrberufes, luden die Items „eigenen guten Lehrern nacheifern“, „Wissen weitergeben wollen“, „es besser machen wollen“ positiv.

Ein weiteres interessantes Ergebnis dieser Studie war, dass im Verlauf bei nahezu allen befragten Lehrkräften die „Hoffnung auf pädagogische Wirksamkeit“ sank. Wenn man bedenkt, dass die paidotrope Motivation die am häufigsten genannte Motivation war (die logotrope Motivation lag auf dem dritten Platz), erscheint dies besonders bedenklich. Ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis war fast allen Lehrern sehr wichtig, wobei dies von Frauen häufiger als von Männern und von Grund- und Hauptschullehrern häufiger als von Realschul- und Gymnasiallehrern genannt wurde. Analog zu den vorgenannten Ergebnissen zeigte sich auch in dieser Untersuchung, dass das Engagement für den einzelnen Schüler mit steigender Schulart als immer unwichtiger erachtet wird. Hingegen wird die Vermittlung umfangreicher Kenntnisse als am unwichtigsten in Hauptschulen und am wichtigsten an Gymnasien eingeschätzt (Terhart et al., 1994). Auch Terhart bestätigt damit die Erkennbarkeit der Dichotomie einer Ausprägung eher logotrop und eher paidotrop orientierter Lehrer.

Ortenburger und Kuper kommen in einer jüngeren Studie ebenfalls zu ähnlichen Ergebnissen. In einer Längsschnittstudie haben sie in den Jahren 2005 und 2007 Lehramtsstudierende hinsichtlich professionsbezogener Einstellungsmerkmale befragt (Ortenburger & Kuper, 2010). Dabei prüften sie zum einen diffuse und spezifische Anteile der erwarteten professionellen Tätigkeit. Unter dem diffusen Anteil der Lehrerverberufung verstehen sie die individuelle Betrachtung des einzelnen Schülers, wohingegen der spezifische Anteil den generellen Kompetenzerwerb der Schüler beschreibt (Ortenburger & Kuper, 2010). Zum anderen wurde die von Caselmann angeführte Differenzierung in paidotrope und logotrope Lehrertypen abgefragt. Im Ergebnis konnten die genannten Ausprägungen in vier unterschiedlichen Gruppen identifiziert werden: Die durchschnittlichen Ausprägungen auf den Dimensionen diffus/paidotrop, diffus/logotrop und spezifisch/logotrop wiesen ein sehr deutliches Profil gegenüber der Gesamtstichprobe aus. Lediglich Studenten mit der Dimension spezifisch/paidotrop wiesen ein schwächeres Profil auf. Trotzdem erkennen Ortenburger und Kuper eine deutliche Typisierung der Studierenden bezüglich aller vier Muster an (Ortenburger & Kuper, 2010). Dies könnte Caselmanns oben angeführte These einer weiterführenden Unterscheidung der logotropen und paidotropen Lehrer in philosophisch und fachwissenschaftlich bzw. individuell und generell psychologisch Interessierte stützen.

Die Art Einteilung von Lehrerpersönlichkeiten im Sinne Caselmanns ist allerdings nicht unumstritten. So kritisiert Seitz, dass die Typologie von Caselmann zu vereinfachend angewendet würde, da „eine spezielle Lehrerpersönlichkeit [...] in der humanistischen Psychologie

*nicht beschrieben*“ wird (Seitz, 2007, S. 108). Seitz verneint zudem den von Caselmann angenommenen wissenschaftlichen Wert der Einteilung. Er begründet seine ablehnende Haltung damit, dass Persönlichkeitsmerkmale in der Psychologie nicht als zu erreichende Ziele definiert, sondern dynamisch in dem Sinne sind, dass Menschen ihre Selbstverwirklichung anstreben (Seitz, 2007). Daher ist bei stereotyp gezeichneten Berufsbildern ein proklamierter wissenschaftlich verwertbarer Gehalt besonders sorgfältig zu prüfen. Es ist unbestritten, dass es durch vorgenommene Abstrahierungen zu hohen Informationsverlusten kommen kann. Andererseits dient gerade die vorgenommene Abstrahierung einer Schematisierung und Systematisierung. Dass die von Caselmann vorgenommene Typisierung der Wesensmerkmale von Lehrern nicht völlig substanzlos sein dürfte, wird auch von Seitz später selbst indirekt zugegeben. Seitz entwirft in der Folge nämlich eine eigene Lehrertypologie, in der Lehrkräfte beispielsweise als Typus des Ignoranten, des Blenders, des Manipulateurs oder des Zynikers beschrieben werden (Seitz, 2007) und weist diesen bestimmte, den Typus ausmachende Wesensmerkmale zu.

Eine weitere, in den Medien weithin beachtete Kategorisierung von Lehrkräften wurde von Schaarschmidt und Fischer (1997) vorgenommen. Dabei wurden Lehrkräfte vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zugeordnet (vergleiche Kap. 3.1.2). Die Vornahme von Typologien ist in der Psychologie allgemein üblich und auch in Bezug auf den Lehrberuf wie gezeigt wissenschaftlich nicht unüblich.

Die von Caselmann und – in den Grundzügen ähnliche – von Illien vorgenommene Kategorisierung der Wesensmerkmale von Lehrkräften mag daher zwar in einzelnen Punkten angreifbar sein, weist aber für die weitere Arbeit viele durchaus brauchbare Ansätze auf. Geht man davon aus, dass in niedrigeren Schulformen eher erziehungsorientierte und in höheren Schulformen eher wissenschaftlich orientierte Lehrer arbeiten, so sollten in berufsbildenden Schulen beide Typen anzutreffen sein. Das in den berufsbildenden Schulen angebotene Spektrum reicht schließlich von Maßnahme-Schulformen, in denen der fachbezogene Anteil im Verhältnis zum erzieherischen Anteil sehr stark unterrepräsentiert ist (Berufsvorbereitungsjahr) bis hin zur berufsbezogenen gymnasialen Oberstufe mit der Hochschulreife als höchstem schulischem Bildungsabschluss.

Bisher gibt es keine Untersuchungen dazu, ob sich Unterschiede in der Einstellung zu Qualitätsmanagement-Maßnahmen zwischen eher fachwissenschaftlich unterrichtenden und eher

erzieherisch tätigen Lehrern feststellen lassen. Vermutlich wird dies auch davon abhängig sein, wie das Qualitätsmanagement an den einzelnen Schulen ausgestaltet wird. Möglicherweise werden die eher wissenschaftlich orientierten Lehrer mit den Vereinheitlichungen und der formalen Verwaltungsarbeit, die mit Qualitätsmanagement einhergehen, besser zurechtkommen. So liefern Evaluationen, wie sie im Rahmen des Qualitätsmanagements gängige Praxis sind, messbare und vergleichbare Ergebnisse und können so bspw. ungefähre und nicht überprüfbare Vermutungen und Annahmen ersetzen. Die „Objektivierbarkeit“ der Unterrichtsprozesse dürfte diesem Lehrertyp entgegenkommen. Sollte der Fokus des schulischen Qualitätsmanagements jedoch vor allem auf verbesserten pädagogischen Maßnahmen liegen, könnte sich dies auch in einer besonders positiven Einstellung der pädagogisch orientierten Lehrer niederschlagen. Diese Lehrer könnten Qualitätsmanagement als weiteres Element der (eigenen) pädagogischen Entwicklung begreifen und sich vom Grundgedanken einer kontinuierlichen Verbesserung ihrer Arbeit angezogen fühlen. Die vorliegende Arbeit soll hierzu erste empirische Hinweise liefern.

### 3.1.8 Zwischenfazit

Literaturgeleitet konnten verschiedene potenzielle lehrerindividuelle Prädiktoren für die Einstellung zum Qualitätsmanagement identifiziert werden. Hierbei handelt es sich zum einen um allgemein vorzufindende Merkmale berufstätiger Personen (wie bspw. der Berufszufriedenheit, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit sowie die Verausgabungsbereitschaft in Bezug auf die Arbeit). Andererseits werden Merkmale untersucht, die die Besonderheiten der pädagogischen Tätigkeit (bspw. den Schwerpunkt in der unterrichtlichen Arbeit, nämlich eher fachwissenschaftlich oder erzieherisch orientiert) in der Schule berücksichtigen und dabei (auch) auf den Wandel in der Arbeit der pädagogischen Akteure Bezug nehmen: Die Veränderungen hin zu einer größeren Selbständigkeit der Schule erfordern gut informierte Lehrkräfte mit bestimmten individuellen Eigenschaften wie Reformbereitschaft, Verausgabungsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft. Wie in Kap. 2 beschrieben, nehmen allerdings auch Kontextfaktoren Einfluss auf die Einstellung. Im Folgenden werden daher die empfundene Qualität des Führungshandelns der Schulleitung sowie die empfundene Selbständigkeit der Schule als institutionelle Einflussfaktoren besprochen. Andere potenzielle institutionelle Einflussgrößen, bspw. (kultus-)politische Rahmenbedingungen oder Einstellungen zu übergeordneten Aufsichtsbehörden, wurden explizit nicht in die Untersuchung mit aufgenommen. Hier dürften

einerseits Einstellungen von Lehrern schwerer zu ermitteln sein, da regelmäßig keine unmittelbaren Berührungspunkte im normalen Alltag der Lehrkräfte gegeben sind. Andererseits sieht das Konzept des Qualitätsmanagements gerade auch eine relative Stärkung der Position der Einzelschule im Verhältnis zu den übergeordneten Stellen vor. Es erscheint daher sinnvoll, den Fokus auf solche Einflussfaktoren zu legen, die tatsächlich im direkten Einflussbereich der Einzelschule liegen.

## 3.2 Institutionelle Prädiktoren der Einstellung von Lehrern zum schulischen Qualitätsmanagement

Kontextfaktoren nehmen deutlichen Einfluss auf individuelle Einstellungen (vgl. Kap. 2). Daher ist es wichtig, nicht nur mögliche individuelle Prädiktoren der Einstellung zum Qualitätsmanagement zu untersuchen, sondern auch institutionelle Faktoren zu berücksichtigen. In der bisher dargestellten Literatur, insbesondere zur Reformbereitschaft (vgl. Kap. 3.1.4) und Kooperationsbereitschaft (vgl. Kap. 3.1.5) von Lehrern, gibt es bereits deutliche Hinweise darauf, dass das Führungshandeln der Schulleitung Einfluss auf individuelle Einstellungen der Lehrer nimmt. Weiterhin haben die avisierten steuerungspolitischen Veränderungen wie die erweiterte Schulautonomie weit reichende Auswirkungen auf die einzelnen Lehrer. Diese beiden institutionellen Prädiktoren sollen daher im Folgenden näher untersucht werden.

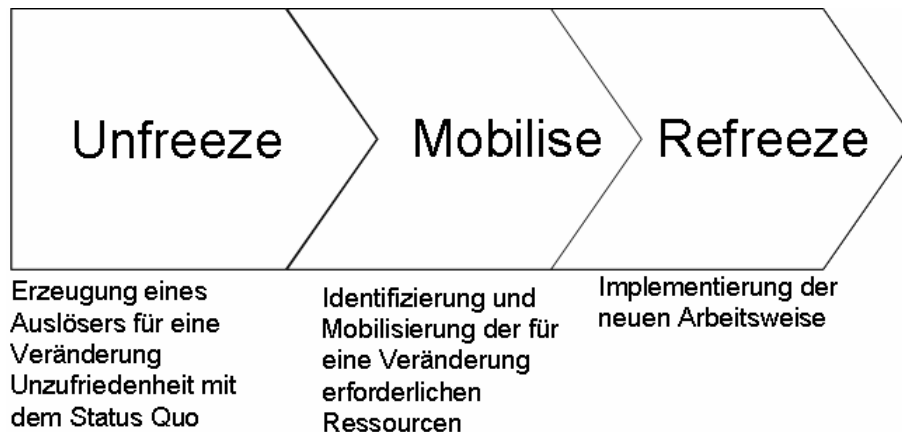
### 3.2.1 Das empfundene Führungshandeln der Schulleitung

Bis zu 70 % der Veränderungsinitiativen in Organisationen scheitern (Higgs & Rowland, 2005). In den letzten Jahren hat sich ein eigener Forschungsbereich mit dem Management von Veränderungen in Organisationen befasst. Dabei fand in den letzten Jahrzehnten ein grundlegender Wandel des Verständnisses von Veränderungsmanagement statt.

Als einer der ersten Forscher beschäftigte sich Lewin (1951) mit den Möglichkeiten, Neuerungen in Unternehmen zu implementieren. Sein über Jahrzehnte gültiges klassisches Veränderungsmodell führte zu folgenden Annahmen: Veränderungen sind lineare Prozesse. Manager können erfolgreich Veränderungen einführen, bevor sich die Umgebung verändert und Organisationen streben ein stabiles Gleichgewicht an. Veränderungen in Organisationen wurden daher in der Vergangenheit zumeist top-down analog eines detaillierten Veränderungs-

plans eingeführt. Es zeigte sich jedoch, dass diese linearen und hierarchieangepassten Versuche Veränderungen einzuführen, in der Realität regelmäßig scheiterten.

**Abbildung 3 - Drei Phasen-Modell der Veränderung (nach Lewin, 1951; verändert von Higgs & Rowland, 2005, S. 122; eigene Übersetzung)**



Neuere Forschungen, die sich daraufhin mit den Problemen von Veränderungsmanagement befassen, zeigen, dass Veränderungen in Organisationen als wesentlich komplexere Prozesse zu sehen sind, die nicht hierarchisch vorgegeben werden können (Stacey, 1996). Diese neueren Modelle integrieren vielfach Elemente aus anderen Wissenschaftsbereichen in ihre Managementtheorien. So wenden beispielsweise Sammut-Bonnici und Wensley (2002) Elemente der Evolutionstheorie auf die Transformationstheorie von Organisationen an:

Hierbei werden gut adaptierte Modelle in der Natur wie auch in Organisationen durch noch besser adaptierte Modelle ersetzt. Die Organisationen organisieren sich selbst; es gibt eine gleichbleibende Veränderungsrate, die nur über einen langen Zeitraum hinweg sichtbar ist. Die Veränderungsanreize kommen regelhaft aus externen Quellen. Neue Meme<sup>22</sup> werden dabei eher von isolierten Gruppen entwickelt, die Hauptpopulation unterdrückt Veränderungen eher und stabilisiert etablierte Praktiken (Higgs & Rowland, 2005).

<sup>22</sup> Meme sind nicht kodifizierte Verhaltensweisen, die in Organisationen informell weitergegeben werden.

**Tabelle 3 - Adaption der Evolutionstheorie auf das Veränderungsmanagement in Organisationen (nach Higgs & Rowland, 2005, S. 124; eigene Übersetzung)**

<b>Natürliche Selektion</b>	<b>Wahrscheinlichkeit</b>	<b>Komplexität</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selektion des Tüchtigsten oder des am besten an seine Umwelt Angepassten</li> <li>• schrittweise konstante Veränderungsrate, die nur über einen langen Zeitraum beobachtbar ist</li> <li>• Variation erfolgt unbeabsichtigt durch Veränderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderung beruht auf historischer Zufälligkeit</li> <li>• Veränderung als eingeschränktes Gleichgewicht</li> <li>• externe Gründe für die Ursachen</li> <li>• Doppelnatur der Evolution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisationen organisieren sich selbst</li> <li>• Organisationen sind in einem Prozess fortdauernder Anpassung</li> <li>• Veränderung wird durch die Empfindlichkeit der Anfangsbedingungen beeinflusst</li> <li>• nicht-linearer Wandel</li> <li>• Wandel generiert steigende Erträge</li> <li>• Veränderung ist evident für das Auftreten von Neuerungen</li> </ul>

Weiterhin unterscheidet die neuere Veränderungsforschung zwischen komplexen und komplizierten Systemen: Komplizierte Systeme sind detailreich, während komplexe Systeme ausgefeilte Strukturen aufweisen. Daher können komplizierte Probleme zunächst analysiert und dann linear gelöst werden. Bei der Lösung komplexer Probleme muss die Führungsperson hingegen zahlreiche Dilemmata innerhalb des Systems berücksichtigen (Higgs & Rowland, 2005).

Für die Einführung von Veränderungen in Organisationen wurde als Produkt mehrerer neuer Lösungsansätze das Modell „*emergent change*“ entwickelt. Danach ist eine Veränderung ein komplexer Prozess, der nicht top down implementiert werden kann, sondern in der Realität eher unorganisiert („*messy*“) als geplant sowie sehr basisnah abläuft. Komplexe Phänomene passen – wie oben ausgeführt – nicht zu vorhersagbaren, linearen Modellen. Es besteht bei jedem Veränderungsprozess also ein gewisses Maß an Ergebnisoffenheit. Organisationen organisieren sich selbst und können dies im Wesentlichen ohne Leitung tun. Systeme sollten daher lediglich eine grobe gemeinsame Richtung haben und einige simple, richtungweisende Regeln erhalten (Higgs & Rowland, 2005).

Jaworski und Scharmer entwickelten im Jahr 2000 aus dem Modell „*emergent change*“ neue Leitungspraktiken für die Einführung von Veränderungen: Die Führung sollte hierbei vor einer geplanten Veränderung zunächst versuchen, die Realität mit neuen Augen zu sehen (*Seeing*), danach die Beobachtungen in Muster einordnen (*Sensing*), daraufhin Visionen entwickeln (*Presencing and Crystallizing*) und schließlich die Bedingungen für neue Möglich-

keiten schaffen (*Executing*). Die Führungsperson sollte also nicht mehr wie bisher einen detaillierten Plan für Veränderungsmaßnahmen ausarbeiten und dessen Durchsetzung kontrollieren, sondern sich vielmehr darauf konzentrieren, Veränderungen für die Akteure an der Basis zu ermöglichen (Jaworski & Scharmer, 2000).

Analog zu diesen an Wirtschaftsunternehmen orientierten Forschungsergebnissen findet im Zuge der neueren Schulentwicklung auch ein Wandel der Rolle des Schulleiters statt. Mehrere internationale Vergleichsstudien sowie Studien zur Schuleffektivität geben Hinweise darauf, dass eine größere Schulautonomie zu besseren Lernleistungen der Schüler führt. Größere Strukturreformen zielen daher darauf ab, den Schulen mehr organisatorische und pädagogische Autonomie zuzugestehen. „*Localness means unleashing people`s commitment by giving them the freedom to act, to try out their own ideas and be responsible for producing results.*“ (Senge, 1990, S. 287). Für das Schulleitungspersonal bedeutet dies die Notwendigkeit einer Entwicklung und Professionalisierung in die Richtung einer pädagogischen Führungskraft. Diese sollte die Schule als Entwicklungseinheit in Richtung der Selbstorganisation steuern, ohne dass die bisherigen administrativ-organisatorischen Aufgaben an Bedeutung eingebüßt hätten (Bonsen & van der Gathen, 2002; Bonsen et al., 2002). Es wird von der Schulleitung also erwartet, im Rahmen der Schulentwicklung Aufgaben im Sinne eines „emergent change“ wie eingangs dargestellt wahrzunehmen.

Problematisch ist hierbei, dass für solche komplexen Managementaufgaben insbesondere die Führungs- und Organisationsqualitäten sowie die Kommunikationsfähigkeit eines Schulleiters wichtig sind. In der Regel wird das schulische Führungspersonal jedoch nach dienstlichen Beurteilungen ausgewählt, die – zumindest formal – fast ausschließlich die Leistungen im Unterricht zur Grundlage haben (Weitzel, 2002; Bonsen, 2009). Es stellt sich grundsätzlich die Frage, inwieweit Schulleiter befähigt sind, eine solche komplexe Führungsaufgabe wahrzunehmen. Außerdem ergibt sich ein weiteres Dilemma: Zwar ist es Ziel, den einzelnen Schulen vermehrt Autonomie zuzugestehen, damit die Veränderungen im Sinne der Schulentwicklung möglichst bottom-up von den Lehrern entwickelt werden können. Im Rahmen der erweiterten Schulautonomie werden den Schulleitungen aber vermehrt Kompetenzen u. a. in Bezug auf die Personalführung und -beurteilung, Mittelbewirtschaftung, die pädagogische und organisatorische Entwicklungsplanung sowie die Evaluation zugestanden. Letztlich bedeutet dies aber eine deutliche Verschärfung der Hierarchie in der Einzelschule. Das für lange Zeit gültige Modell vom Schulleiter als *Primus inter pares*, bzw. als Lehrkraft mit besonderen Verwal-

tungsaufgaben gilt dann nicht mehr (Bonsen, 2009; Boreham & Reeves, 2008; Lortie, 1975; Weitzel, 2002).

Nach Becker & Spöttl (2009, S. 177): „*Schulentwicklung wird oft darauf verkürzt, dass Schulleitungen ein Mehr an Verantwortung übernehmen und damit an die Stelle der Behörden treten. Schulentwicklung so verstanden erhöht das Konfliktpotential an den Schulen und blockiert die Beteiligung von Lehrkräften am Entwicklungsprozess. Entwicklungen „von innen“ sind durch Aktivitäten der Lehrkräfte gekennzeichnet, die Qualität von Unterricht zu verbessern*“. Das Führungspersonal einer Schule hat daher einen schwierigen Balanceakt zu bewältigen. Mitglieder der Schulleitung müssen ihrer neuen Rolle als Dienstvorgesetzte mit Führungsanspruch gerecht werden. Nehmen sich Schulleiter in ihrem Führungsanspruch zu stark zurück und delegieren wichtige Entscheidungen in zu hohem Ausmaß, dann kann dies zu einer Verschärfung mikropolitischer Aktivitäten innerhalb eines Kollegiums führen (Bonsen, 2009). Lassen sie im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen jedoch zu wenig Partizipation der eigentlichen Akteure zu und geben diesen das Gefühl zu starker Fremdbestimmung, gehen diese in Opposition bzw. verhalten sich bestenfalls neutral (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009). Sind Mitglieder der Schulleitung in Steuerungsgruppen vertreten, so verkörpern diese implizit immer die Möglichkeit, dass Entscheidungen letztlich nicht aufgrund eines Konsenses der eigentlichen Akteure herbeigeführt werden, sondern aufgrund hierarchischer Entscheidungen (Berkemeyer et al., 2007). Nicht zuletzt muss sich die Schulleitung jedoch auch bewusst sein, dass Barrieren bei der Realisierung von Schulentwicklung kaum durch Druck und Machtausübung überwunden werden können, da es nach wie vor nur geringe Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten für Lehrkräfte gibt (Schumacher, 2008).

In der Literatur zur Rolle der Schulleitung für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen und Schulqualität ist inzwischen unumstritten, dass das Führungspersonal zwar nicht der allein ausschlaggebende dominierende Faktor ist, ihm aber doch eine zentrale Funktion zukommt (Schumacher, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2009; Steffens, 2008; Wissinger, 2000). Neben einer Vielzahl programmatischer Schriften oder Reflektionen zur Rolle der Schulleitung gibt es inzwischen auch einiges empirisch gesichertes Wissen, das im Folgenden diskutiert werden soll (Bonsen, 2009).

Hallinger und Heck verglichen 1998 in einer Metaanalyse 40 Untersuchungen zur Wirkung von Schulleiterhandeln auf die Schuleffektivität. Bei 20 Studien zeigte sich ein Zusammen-

hang zwischen Führungshandeln und Schuleffektivität, 11 Studien zeigten keinen Zusammenhang und die restlichen Untersuchungen zeigten nicht eindeutige bzw. widersprüchliche Ergebnisse. Die Wirksamkeit der Schulleitung auf Schülerleistungen war – wenn vorhanden – zumeist jedoch nur als indirekter Effekt nachweisbar. Direkte Effekte fanden sich jedoch in Bezug auf das Schaffen einer förderlichen Umgebung, wie beispielsweise ein gutes Schulklima, hohe Erwartungshaltungen an die Schüler und eine unterrichtsbezogene Führung der Schulleitung. Unterrichtsbezogene Führung bedeutet, dass die Führungsperson administrative Tätigkeiten nicht stärker als Unterrichtsangelegenheiten gewichtet, unterrichtsbezogene Kooperationen und die Professionalisierung der Lehrer fördert sowie sich als Qualitätsaufsicht für den Unterricht der Lehrer versteht (Hallinger & Heck, 1998).

Weiterhin beschäftigten sich mehrere Forschungsarbeiten damit, welche Eigenschaften der Schulleitung mit einer guten Schulqualität in Zusammenhang stehen. Eine Forschungsgruppe um Bensen teilte 30 Schulen aufgrund von Struktur- bzw. Prozessmerkmalen in gute bzw. verbesserungswürdige Schulen ein. Danach erfolgte eine Befragung der Lehrkräfte sowie Schüler und Eltern zum Schulleiterhandeln. Schulleiter der guten Schulen wurden hierbei in allen untersuchten Bereichen signifikant positiver eingeschätzt. An guten Schulen dominierten hierbei jedoch eine zielgerichtete Führung, Innovationsbereitschaft, Organisationskompetenz sowie eine persönliche Beziehungsorientierung zu den einzelnen Lehrkräften. Die Förderung der Partizipation wurde sowohl in den guten als auch in den weniger guten Schulen hoch eingeschätzt, war an den guten Schulen jedoch weniger wichtig als die bisher genannten Merkmale. In Einklang mit dem Vorgenannten ist es offenbar eine zentrale Herausforderung für Schulleiter, eine situativ angemessene Balance zwischen demokratischer Beteiligung und direkter Entscheidung zu finden (Bensen et al., 2002).

Eine andere Arbeitsgruppe um Bensen betrachtete die individuelle Sichtweise der Schulleiter auf ihre Schule als soziale Organisation. Hierbei wurden vier verschiedene „Rahmen“, die unterschiedliche Aspekte der Schulorganisation fokussierten, postuliert. Der *strukturelle Rahmen* stellte die Notwendigkeit formaler Rollen und Beziehungen sowie Prozess- und Haushaltsplanungen in den Vordergrund. Der *personale Rahmen* beinhaltete das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, Gefühle und Fertigkeiten der Lehrer sowie die Förderung von Partizipation. Der *politische Rahmen* legte das Augenmerk auf Konflikte und Spannungen innerhalb des Kollegiums sowie Interessengruppen oder Suborganisationen. Der *symbolische*

*Rahmen* schließlich beschäftigte sich mit der Identität und Kultur einer Schule, ausgedrückt durch schulspezifische Symbole, Zeremonien und Rituale.

Je nach Verwendung dieser verschiedenen Rahmen wurden unterschiedliche Schulleitertypen konstruiert. Die Arbeitsgruppe untersuchte nun den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schulleistungsstilen und gemessenen Schulqualitäten an 29 Schulen. Schulleiter an guten Schulen legten hierbei ihre besondere Aufmerksamkeit auf symbolische und strukturelle Aspekte. Außerdem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen einer Betonung des symbolischen Rahmens und einer zielbezogenen Führung sowie einer vermehrten Kooperation im Kollegium. Eine hohe Ausprägung des politischen Rahmens war hingegen kein Merkmal der Führung guter Schulen (Bonsen et al., 2002).

Mit Blick auf das Führungshandeln von Schulleitungen kann jedoch konstatiert werden, dass es den einzig erfolgreichen Führungsstil für Schulleiter nicht gibt. Letztlich müssen erfolgreiche Führungsinstrumente immer an die Persönlichkeit des Schulleiters angepasst werden, um eine authentische Wirkung entfalten zu können. Als gemeinsame Merkmale erfolgreicher Schulleiter konnte jedoch folgendes gesichert werden:

Erfolgreiche Schulleiter...

- sind handlungsfähig trotz Alltagsbelastungen und widersprüchlicher Erwartungen,
- lassen sich von pädagogischen Leitvorstellungen tragen,
- haben ein klares Bild ihrer Ziele (Schulvision),
- haben zwischenmenschliche Kompetenzen,
- vernetzen verschiedene Handlungsebenen einer Schule (lose gekoppelte Systeme),
- geben Unterrichtsbelangen Vorrang vor allem anderen,
- zeigen Klarheit in Zuständigkeit und Aufgabenstellung,
- zeigen eine akzeptable Balance zwischen Verbesserungen und Stabilität,
- sind ein Puffer zwischen außerschulischen Einflüssen und gesicherter Unterrichtsarbeit (Steffens, 2008; Seitz, 2008a).

Hier wird deutlich, dass es sich beim Führungshandeln der Schulleitung um ein sehr breites Konstrukt handelt, das viele sehr unterschiedliche Dimensionen umfasst. In dieser Studie werden vorwiegend die Dimensionen Beziehungsorientierung, Organisationskompetenz sowie Informationsmanagement zum Qualitätsmanagement abgefragt. Dabei handelt es sich bei

diesen Dimensionen des Führungshandelns um konkrete Beziehungen der Mitglieder der Schulleitung zu ihren Lehrkräften, während andere Aufgabenbereiche der Schulleitung absichtlich ausgeblendet werden (bspw. Vertretung der Schule in der Öffentlichkeit). Es handelt sich somit um Aufgabenbereiche, die durch die Lehrkräfte gut zu beurteilen sind. In der Dimension Beziehungsorientierung wird die persönliche Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrer erfragt. Da das schulische Qualitätsmanagement in der Regel von (Mitgliedern) der Schulleitung vorgestellt und initiiert wird, ist anzunehmen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Lehrer und Schulleitung eine wichtige Rolle (im Sinne eines Halo-Effekts) für die Einstellung der Lehrer zum Qualitätsmanagement spielt (vgl. dazu die Theorien des Erwerbs und der Änderungen von Einstellungen in Kap. 2.2). Mit der Organisationskompetenz wird ein wichtiger Gradmesser dafür erfragt, ob die Lehrkräfte der Schulleitung zutrauen, die strukturellen Reformen einer erweiterten Schulselbstständigkeit umzusetzen (vgl. dazu Biermann, 2007). Die Dimension Informationsmanagement zum Qualitätsmanagement berücksichtigt insbesondere die Tatsache, dass die Schulleitung eine wichtige Multiplikatorfunktion bei der Vermittlung von Wissen zum Thema Qualitätsmanagement spielt. Auch bei allgemeiner Verfügbarkeit von Informationen über schulische Reformen spielt die Art der Informationsübermittlung eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 3.1.6 zum Informationsstand von Lehrern zum Qualitätsmanagement an Schulen). Erfasst wird hierbei jeweils die durch die befragten Lehrer subjektiv wahrgenommene Qualität des Schulleitungshandelns in diesen drei Dimensionen.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass sich die Aufgaben der Schulleitung durch die Schulreformen in einem deutlichen Wandel befinden. Die gestellten Anforderungen an die Führungsqualitäten sind als sehr hoch einzuschätzen, wobei es hierfür bisher an ausreichenden Unterstützungsmaßnahmen (Weiterbildung etc.) noch fehlt. Die bisherige Forschung zeigt jedoch, dass das Führungshandeln ein wichtiger Prädiktor für verschiedene lehrerindividuelle Einstellungen ist. Es wird daher vermutet, dass das Führungshandeln auch ein wichtiger Prädiktor für die Einstellung zum Qualitätsmanagement ist. Diese Studie soll zeigen, wie das Führungshandeln von den Lehrern der befragten Schulen wahrgenommen wird, und ob es einen Einfluss auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement hat.

### 3.2.2 Die empfundene Selbständigkeit der Schule

In den letzten Jahren haben sich die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Schulen in den meisten Bundesländern hinsichtlich mehr Selbständigkeit und mehr Eigenverantwortung deutlich verändert (Avenarius et al., 2003). Der Begriff selbständige<sup>23</sup> Schule wird in der Literatur weitgehend ähnlich interpretiert.

Dubs versteht darunter eine Schule, die den Mitteleinsatz für Investitionen weitgehend selbst bestimmen kann, für die Auswahl und Entlassung des unterrichtenden Personals eigenverantwortlich agiert, die schulinterne Aufbau- und Ablauforganisation eigenständig bestimmt und auch für Lehrpläne alleine zuständig ist, da Schulbehörden nur Bildungsstandards oder verbindliche Minimallehrpläne vorgeben (Dubs, 2009). Die erweiterte Selbständigkeit der Einzelschule sieht Dubs unabdingbar mit vermehrten Aufgaben und Verantwortlichkeiten für den Schulleiter verknüpft. Dieser verfügt über mehr Kompetenzen und Verantwortlichkeiten, steht dafür aber in der Rechenschaftspflicht gegenüber den übergeordneten Schulbehörden (Dubs, 2009).

Schratz (2002) definiert die selbständige Schule als Organisation, die ihr eigenes, lokales Schulprogramm entwickelt, lokales Management betreibt, Erfolgskriterien definiert, Maßnahmen setzt sowie ihre eigene Arbeit evaluiert. Nach oben (Schulaufsicht) und nach unten (Lehrer) verantwortlich ist der Schulleiter, dessen Rolle als Manager und Entwickler der Schule neu interpretiert wird. Die Schulaufsicht ist mit regionalem Schulmanagement beauftragt, das „die Interessen des Auftraggebers in einer Region vertritt“ und „als „Vertragspartnerin“ für die Schulprogramme der Schulen auftritt und die Ressourcenplanung regional koordiniert“ (Schratz, 2002, S. 42).

Zenke (2009) grenzt den Begriff selbständige Schule hingegen enger ein, und spricht vor dem Hintergrund der Bindung an den demokratischen Rechtsstaat und dessen (menschen-) rechtlicher und sozialstaatlicher Prinzipien lediglich von der Möglichkeit einer „relativen Autonomie in erweiterter Verantwortung“. Selbständigkeit der Schule wird hier auch vordringlich als (weiteres) Steuerungsinstrument der staatlichen Bildungsverwaltung begriffen und auf

---

<sup>23</sup> In der Literatur ist zuweilen auch der Begriff *autonome Schule* vorzufinden (Saalfrank, 2008; Hensel, 1995). Um Verwechslungen mit der Autonomie des Lehrers zu vermeiden, wird im Folgenden in Bezug auf die Schule als Ganzes ausschließlich der Begriff *selbständige Schule* verwendet.

die Bereiche Unterrichtsorganisation, Curriculum, Personalentwicklung und Qualitätsmanagement bezogen.

In einer Mehrebenenbetrachtung erkennt Zlatkin-Troitschanskaia der Selbständigkeit der Schule vor allem aus systemtheoretischer Perspektive als Element einer neuen auf Output-orientierten Bildungspolitik eine Rechtfertigung als staatliches Steuerungsinstrument zu; aus rechtlich-administrativer und organisations-pädagogischer Perspektive hingegen nicht (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Der vergrößerten Selbständigkeit der Schule kann jedoch ein impliziter Wert beigemessen werden, da ein vergrößerter Handlungsspielraum (in der Schule) mit einer höheren Akzeptanz des in der Schule tätigen Personals verbunden ist (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006).

Einigkeit herrscht in der aktuellen Diskussion weitgehend darüber, dass die traditionelle staatliche Steuerung nicht geeignet ist, Probleme und Herausforderungen des Bildungssystems zu lösen und die Schulaufsicht vor einem Paradigmenwechsel weg von einer kontrollierend-überwachenden hin zu einer beratend-unterstützenden Aufgabe steht (Wille, 2008). Von staatlicher Seite war eine Stärkung demokratischer Formen in der Gestaltung des Bildungswesens gewollt, die durch eine höhere Eigenverantwortung und Partizipation der einzelnen Schulen erreicht werden sollte (Holtappels, 2007). Diese neuen Formen der Gestaltungsautonomie von Schulen wurden bisher in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Art und Weise, meist in Form von Projekten und Schulversuchen, umgesetzt (Becker & Spöttl, 2009; vgl. Kap. 1.3.1). Am häufigsten wurden hierbei die Zuständigkeiten für Personal und Sachmittel dezentralisiert und in den Aufgabenbereich der Leitung der einzelnen Schule verlagert. Außerdem gab es den höchsten Zuwachs bei Gesetzen zur Unterstützung der Rechenschaftslegung, wie beispielsweise die Einführung zentraler Abschlussprüfungen sowie zur Qualitätsentwicklung (bspw. durch Schulprofilbildung; Rürup, 2007).

Als wesentliches neues Element in der neuen „selbstständigen Schule“ kann man festhalten, dass die Rollen von Schulleitern bzw. Schulleitungsmitgliedern und Lehrern neu verteilt werden. Die Tatsache, dass der Schulleitung mehr Kompetenzen in Bezug auf Personalführung und -beurteilung gegeben wird, bewirkt eine Schärfung der Hierarchie in einer Schule. Das lange Zeit gültige Modell vom Schulleiter als Primus inter pares (Lortie, 1975) wird abgelöst durch das Modell eines Schulleiters als direktem Vorgesetzten des einzelnen Lehrers (Boreham & Reeves, 2008; Buhren & Rolff, 2002; Schratz, 2002). Möglicherweise werden Schul-

leiter künftig Lehrer nicht mehr aufgrund von formalen Kriterien, wie Examensnoten und Fächerkombinationen, zugeteilt bekommen, sondern diese selbst danach auswählen, inwieweit diese mit dem Schulprofil kompatibel sind. Teilweise ist dies auch schon Realität. Ebenfalls wird diskutiert, ob es Schulleitern zukünftig auch möglich sein soll, ungeeignete Lehrer zu entlassen. Unklar ist bisher noch, wie dies mit dem Status als Beamter auf Lebenszeit bzw. Angestelltem im öffentlichen Dienst zu vereinbaren sein wird (Buhren & Rolff, 2002). Es ist abzusehen, dass gerade in größeren Schulen mit zuweilen deutlich über 100 Lehrern diese Aufgaben nicht mehr vom Schulleiter für sämtliche Lehrkräfte an einer Schule alleine ausgefüllt werden kann. Daher wird sich analog zur Rolle des Schulleiters die Rolle der Abteilungsleiter, also der erweiterten Schulleitung, verändern.

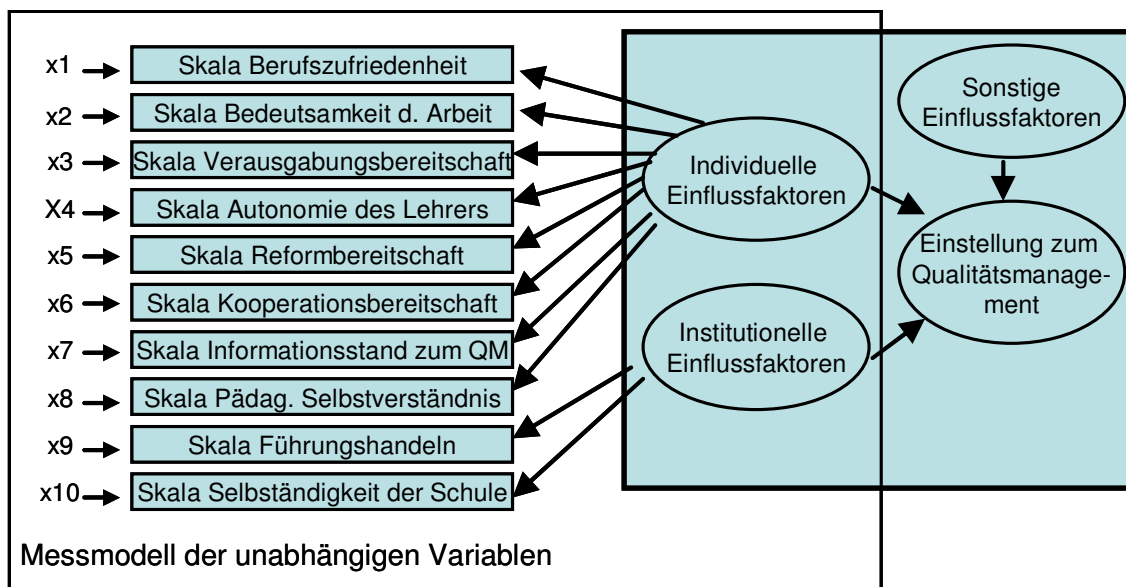
Die streng hierarchisch gegliederte organisatorische Struktur einer Schule vom Lehrer über den Abteilungs- bis zum Schulleiter wird ungeachtet der Diskussion über die vergleichsweise hohe Autonomie des einzelnen Lehrers (vgl. Kap. 3.1.3) in seiner individuellen Berufsausübung weiter gefestigt werden. Im Zuge einer erweiterten Selbständigkeit der Schulen, insbesondere bei Personal- und Mittelbewirtschaftung, verbunden mit einer nunmehr indirekten Schulsteuerung durch Zielvereinbarungen, vergrößern sich Aufgabenbereich und Befugnisse der Schulleitung erheblich (vgl. Kap. 3.2.1). Führungs- und Managementaufgaben des Schulleiters sowie der Mitglieder der erweiterten Schulleitung nehmen sukzessive zu und können sogar von den einzelnen Lehrkräften explizit eingefordert werden (bspw. Personalentwicklungsgespräche). Es ist daher anzunehmen, dass sich das Verhältnis von Schulleitung zur unterrichtenden Lehrkraft verändern wird. Ob das Lehrerkollegium die erweiterte (empfundene) Selbständigkeit der Einzelschule und das empfundene Führungshandeln der Schulleitung als Spannungsverhältnis zwischen eigenem beruflichen Autonomie- und dem Führungsanspruch der Schulleitung versteht, oder als Chance zur gemeinsamen schulischen Weiterentwicklung auffasst, dürfte maßgeblich (auch) von den Führungsqualitäten der Schulleitung abhängen. Es bleibt zudem festzuhalten, dass *die Selbständige Schule* bislang größtenteils noch ein politisches Ziel, aber noch keine allgegenwärtige Realität in der Praxis darstellt. Gleichwohl ist anzunehmen, dass auch im Kollegium erste Schritte zur Eigenständigkeit bereits empfunden und bewertet werden können. Die veränderte Rechenschaftslegung hin zu regelmäßigen externen und internen Evaluationen der Arbeit einzelner Lehrer sowie der Schule als Ganzes könnte sich direkt auf die Einstellung der Lehrer zum Qualitätsmanagement auswirken.

### 3.2.3 Zwischenfazit

Das Führungshandeln der Schulleitung ist ein empirisch bereits gut belegter institutioneller Einflussfaktor auf verschiedene Einstellungen von Lehrkräften. Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte die die Führungsqualitäten ihrer Schulleitung als positiv wahrnehmen und gute erste Erfahrungen mit der zunehmenden Selbständigkeit ihrer Schule gemacht haben, eine positivere Einstellung zum Qualitätsmanagement aufweisen.

Die Abb. 4 gibt einen Überblick über die potenziellen Prädiktoren der Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement.

**Abbildung 4 - Potenzielle Prädiktoren der Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement an Schulen**



### III Entwicklung des theoretischen Messmodells

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Einstellung von Lehrkräften zu schulischem Qualitätsmanagement zu untersuchen sowie verschiedene Prädiktoren für diese Einstellung zu identifizieren. Dieses Kapitel soll das der Arbeit zugrunde liegende theoretische Modell kurz zusammenfassen und die daraus abgeleiteten Hypothesen darstellen. Wie in den vorangegangenen Ausführungen gezeigt, spielt schulisches Qualitätsmanagement eine wichtige Rolle für die derzeitigen Reformvorhaben im Bildungswesen hin zu einer selbstständigen Schule. Aufgrund spezieller Rahmenbedingungen, wie erwünschter Mitarbeit bei der Ausgestaltung des schuleigenen Qualitätsmanagements, weitgehender Freiheit der einzelnen Lehrer bezüglich der Gestaltung des Unterrichts u. v. m. (vgl. Kap. 3.1.3), ist jedoch im schulischen Bereich die Akzeptanz und Mitarbeit der einzelnen Lehrer besonders erforderlich, wenn es gelingen soll, ein funktionierendes Qualitätsmanagement zu implementieren.

Es ist jedoch zu vermuten, dass korrespondierend mit der geplanten erweiterten Selbständigkeit der Schule und einem Bedeutungszuwachs der Schulleitung die Autonomie der einzelnen Lehrkräfte je nach Ausgestaltung der Selbständigkeit der Schule mittelbar eingeschränkt wird (vgl. Kap. 3.2.2). Als Folge könnten viele Lehrkräfte schulisches Qualitätsmanagement primär als Kontrollinstrument empfinden. Da die Einstellung zu einem Einstellungsgegenstand als wichtiger Faktor zur Verhaltensvorhersage angesehen wird (vgl. Ajzen & Fishbein, 1980; vgl. Kap. 2.1), ist es von wissenschaftlichem sowie schulpraktischem Interesse zu erfassen, wie der derzeitige Stand der Einstellung zum Qualitätsmanagement bei Lehrern ist. Weiterhin kann das derzeitige Niveau der Einstellung zum Qualitätsmanagement auch als ein möglicher Indikator dafür angesehen werden, ob die bisherige Art und Weise der Einführung der Reformmaßnahmen die Lehrebene auch erreicht.

Die Einstellung von Lehrkräften wird in dieser Arbeit als eindimensionales Konstrukt nach dem „Modell des geplanten Verhaltens“ (Ajzen & Madden, 1986) modelliert (vgl. Kap. 2.1.1). Lehrer werden sich demnach dann für die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems engagieren, wenn sie selbst eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement haben und glauben, dass für sie wichtige Bezugspersonen das Engagement für das Qualitätsmanagement ebenfalls positiv bewerten (vgl. Kap. 2.4).

Weiterhin wurden theoriegeleitet verschiedene mögliche Einflussfaktoren auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement identifiziert. Dabei wurde zwischen lehrerindividuellen und insti-

tutionellen Einflussfaktoren unterschieden. Diese wurden in Kap. 3 bereits ausführlich beschrieben. An dieser Stelle erfolgt daher nur eine kurze Zusammenfassung der jeweiligen hinter den dargestellten Haupthypothesen stehenden Rationalen.

## 4 Hypothesen

### 4.1 Lehrerindividuelle Einflussfaktoren auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement

Unter lehrerindividuellen Einflussfaktoren werden im Folgenden zunächst Merkmale, die in der Beziehung zur Arbeit allgemein liegen, verstanden: nämlich die Berufszufriedenheit, die Bedeutsamkeit der Arbeit und die Verausgabungsbereitschaft. Außerdem wird ein speziell lehrerbezogenes Merkmal, das Selbstverständnis des Lehrers, ermittelt. Bezugnehmend auf die Anforderungen von Qualitätsmanagement an künftiges Lehrerhandeln werden zudem die Reform-, die Kooperationsbereitschaft sowie der Informationsstand zum Qualitätsmanagement untersucht.

1. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Berufszufriedenheit.

Die Berufszufriedenheit wird in dieser Arbeit als eindimensionales Konstrukt modelliert (vgl. Kap. 3.1.1). Dem Modell von Fischer und Fischer (2005) folgend, zeichnen sich berufszufriedene Arbeitnehmer insbesondere dadurch aus, dass sie hohe Ansprüche an die Qualität der von ihnen geleisteten Arbeit stellen und versuchen, diese in ihrem täglichen Handeln auch im größtmöglichen Umfang zu erfüllen. Es kann daher angenommen werden, dass berufszufriedene Lehrer schulisches Qualitätsmanagement als eine Möglichkeit begreifen, ihre Arbeit fortlaufend zu verbessern, um somit den eigenen hohen Ansprüchen aktuell und auch zukünftig gerecht zu werden. Es wird daher erwartet, dass berufszufriedene Lehrkräfte den diversen Evaluationen im Rahmen des Qualitätsmanagements durch Dritte (bspw. durch Schüler, Kollegen oder Dienstvorgesetzte) oder durch sie selbst eher als Möglichkeit erkennen die eigene Arbeit zu vervollkommen. Vermutlich fassen diese Lehrkräfte Qualitätsmanagement daher eher als Mittel der persönlichen und schulischen Weiterentwicklung auf und stehen diesen Maßnahmen grundsätzlich positiver gegenüber als eher berufsunzufriedene Lehrer. Resignativ zufriedene und frustriert unzufriedene Lehrer (vgl. Kap. 3.1.1) mit eher unterdurchschnittlichen Ansprüchen an ihre Arbeit, denen auch die Erfüllung eigener Erwartungen als weniger wichtig erscheint, dürften hingegen ein Qualitätsmanagement ablehnen, da sie hier entweder ein zusätzliches Kontrollinstrument vermuten oder sich einem (weiteren) Übermaß an Verwaltung bzw. Sachzwängen ausgesetzt sehen (Ipfling et al., 1995).

2. Hypothese:	Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren subjektiver Bedeutsamkeit der Arbeit.
---------------	---

Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit ist neben der Verausgabungsbereitschaft und dem beruflichen Ehrgeiz Teil des Arbeitsengagements (Schaarschmidt, 2006). Ein hoher Stellenwert der ausgeübten beruflichen Tätigkeit im Leben eines Arbeitnehmers geht nach dem sog. *Job Characteristics Model* (Hackman & Oldham, 1980) mit einem hohen Maß an Motivation und Zufriedenheit einher und ist ein Kernmerkmal von Arbeit. Es ist daher davon auszugehen, dass ein hoher Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben eines Arbeitnehmers auch mit einem erhöhten Engagement für seine beruflichen Belange einhergeht. Lehrkräfte, die der Arbeit einen hohen Stellenwert in ihrem Leben einräumen, sind auch deutlich stärker an einer guten Qualität der geleisteten Arbeit interessiert (Mayr, 1995). Es wird angenommen, dass Lehrer mit einer geäußerten hohen subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit auch eher bereit sind, arbeitsaufwendige Neuerungen, wie die Einführung eines Qualitätsmanagements, umzusetzen und somit eine positivere Einstellung zum Qualitätsmanagement angeben. Umgekehrt könnten Lehrer, die ihrer Arbeit nur eine geringe Bedeutsamkeit zuweisen, für das Qualitätsmanagement anfallende Tätigkeiten eher als unnötigen Mehraufwand betrachten und demzufolge ablehnender gegenüberstehen (vgl. Kap. 3.1.1 zur Berufszufriedenheit und subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit).

3. Hypothese:	Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Verausgabungsbereitschaft.
---------------	--

Gerade in der Einführungsphase eines Qualitätsmanagement-Systems, aber später auch im laufenden Prozess ist regelmäßig mit umfangreicher Mehrarbeit zu rechnen. Auf Schulentwicklungsarbeit trifft dies in besonderem Maße zu, da nicht nur die Umsetzung, sondern auch ein großer Teil der Konzeptarbeit von den Lehrern der jeweiligen Schule geleistet werden soll. Diese Mehrarbeit soll außerdem meist freiwillig und ohne Ausgleich, bspw. in Form von Deputatsnachlässen, geleistet werden. Tenberg zeigt, dass in dieser Mehrarbeit wesentliche Gründe für die Ablehnung eines Qualitätsmanagements durch die Lehrer und teilweise auch

durch die Schulleiter liegen können (Tenberg, 2003a; Tenberg 2003b; vgl. Kap. 3.1.2 zur Verausgabungsbereitschaft). Daher wird angenommen, dass die Verausgabungsbereitschaft des einzelnen Lehrers mit der Einstellung zum Qualitätsmanagement zusammenhängt.

4. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren empfundener beruflicher Autonomie.

Der Grad der während der Arbeit empfundenen Autonomie des einzelnen Lehrers ist ein determinierender Faktor dafür, ob Lehrkräfte Reformen eher unterstützen oder dagegen opponieren (Gehrmann, 2003; Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009; vgl. Kap. 3.1.3 zur empfundenen Autonomie). Diese wahrgenommene Autonomie der einzelnen Lehrer kann, wie im vorangegangenen Kapitel ausgeführt, durch die Reformvorhaben im Sinne der *selbständigen Schule* jedoch zukünftig deutlich eingeschränkt werden. Es wird daher angenommen, dass Lehrer, die sich dennoch weiterhin als autonom an ihrem Arbeitsplatz empfinden, eine positivere Einstellung zum Qualitätsmanagement zeigen.

5. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Reformbereitschaft.

In der vorliegenden Forschungsliteratur wurde die Reformbereitschaft der betroffenen Personen als einer der wichtigsten Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung von Reformen sowohl in der Wirtschaft als auch an Schulen identifiziert (Schumacher, 2008; Holt et al., 2007). Es wird daher angenommen, dass die Reformbereitschaft mit der Einstellung zum Qualitätsmanagement zusammenhängt. Die Reformbereitschaft wurde in dieser Arbeit als spezifisch auf den schulischen Reformprozess bezogene Reformbereitschaft modelliert (vgl. Kap. 3.1.4 zur Reformbereitschaft).

6. Hypothese:	Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren Kooperationsbereitschaft.
---------------	---

Der Schulreformprozess und die Entwicklung eines Qualitätsmanagements im Besonderen erfordern zum einen ein hohes Maß kooperativer Strukturen, beispielsweise durch Kollegen-Feedbacks im Rahmen der Evaluationsmaßnahmen. Zum anderen sollen die Reformen an sich auch zu einer vergrößerten Kooperation des Kollegiums untereinander führen. Die Bereitschaft zur Kooperation kann also als eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von schulischem Qualitätsmanagement angesehen werden (Haenisch, 2004; Holtappels, 2007; Dirks, 2000). Kooperative Lehrkräfte haben daher vermutlich auch eine positivere Einstellung zum Qualitätsmanagement (vgl. Kap. 3.1.5 zur Kooperationsbereitschaft).

7. Hypothese:	Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Informationsstand über Qualitätsmanagement.
---------------	---

Kognitive Komponenten spielen bei der Entstehung einer Einstellung zu einem Gegenstand eine große Rolle. Ob eine Person überhaupt über Informationen zu einem Gegenstand verfügt bzw. über welche Informationen sie verfügt, kann dessen Einstellung deutlich verändern (vgl. Kap. 2 zum Erwerb und Änderung von Einstellungen und Kap. 3.1.6 zum Informationsstand über Qualitätsmanagement). Lehrer, die kaum über Sinn und Ziel von Qualitätsmanagement-Maßnahmen an ihren Schulen informiert sind und den bisherigen Stand der Umsetzung nicht kennen, werden vermutlich die Einführung eines Qualitätsmanagements weniger unterstützen. Lehrer, die hingegen über gute Informationen verfügen und die erfolgreiche Umsetzung erster Schritte an der eigenen Schule oder im Austausch mit anderen Schulen verfolgt haben, werden vermutlich eine wesentlich positivere Haltung aufweisen.

8. Hypothese:	Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren pädagogischem Selbstverständnis.
---------------	--

Lehrer können in ihrem pädagogischen Selbstverständnis dahingehend unterschieden werden, ob sie die fachwissenschaftlichen (logotropen) oder die erzieherischen (paidotropen) Anteile

ihres Berufs als wichtiger erachten (vgl. Kap. 3.1.7). Nach Illien (2008) zeichnen sich die logotrop orientierten Lehrkräfte durch ein Rationalitätsethos, eine Näheangst sowie eine Überidentifizierung mit Beobachtungswissen aus. Vermutet wird daher, dass eher logotrop orientierte Lehrer mit den Vereinheitlichungen, den Kontrollen, der wissenschaftlichen Begleitung und der formalen Verwaltungsarbeit, die mit einem Qualitätsmanagement-System einhergehen, besser zurechtkommen und diese in einer positiveren Einstellung zum Qualitätsmanagement äußern.

#### 4.2 Institutionelle Einflussfaktoren auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement

Nach Sichtung der Literatur zeigen sich zwei zentrale institutionelle Faktoren, die Einfluss auf die Einstellung von Lehrkräften nehmen: das durch den Lehrer wahrgenommene Führungshandeln der Schulleitung sowie die in der Institution gegebenen Gestaltungsfreiräume, die durch den Lehrer wahrgenommenen werden.

9. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit dem durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Führungshandeln der Schulleitung.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass das Führungspersonal einen entscheidenden Faktor für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen und Schulqualität darstellt (Schumacher, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2009; Steffens, 1993; Wissinger, 2002). Weiterhin ist gut belegt, dass das Führungshandeln ein wichtiger Prädiktor für verschiedene lehrerindividuelle Einstellungen ist (vgl. Kap. 3.2.1). Es wird daher vermutet, dass das subjektiv empfundene Führungshandeln die Ausprägung der Einstellung zum Qualitätsmanagement teilweise erklären kann. Erfasst wird hierbei die von den Lehren subjektiv wahrgenommene Qualität des Schulleitungshandelns vorwiegend in den drei Dimensionen Beziehungsorientierung, Organisationskompetenz und Informationsmanagement. Diese drei Dimensionen des Schulleiterhandelns werden durch die Lehrer persönlich im Alltag erfahren und haben Einfluss auf ihre Arbeit. Sie eignen sich mithin als konkreter Bewertungsmaßstab für das Handeln der Schulleitung – im Gegensatz zu anderen möglichen Aspekten des Füh-

runghandelns, wie bspw. der Personalauswahl, der Budgetierung bzw. Haushaltung oder der Darstellung der Schule nach außen. Weiterhin wurden die Dimensionen Beziehungsorientierung, Organisationskompetenz und Informationsmanagement in der Literatur als ausschlaggebend für die Schulqualität identifiziert (Bonsen et al., 2002; Bonsen et al., 2008).

10. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit der durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Selbständigkeit der Schule.

Die bisherige Steuerung und Kontrolle einer Schule erfolgt regelmäßig durch übergeordnete Aufsichtsämter<sup>24</sup>. Demgegenüber sehen neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen rechtlich und organisatorisch zunehmend selbständige Schulen vor, die sich nicht mehr direkt vor einer vorgesetzten behördlichen Aufsichtsbehörde zu verantworten haben. Durch die Schule ist in diesem Fall eine indirekte Form der Rechenschaftslegung teilweise selbst zu implementieren (bspw. im Rahmen schulinterner Evaluationsprozesse) oder zu akzeptieren (im Rahmen extern durchzuführender Evaluationen oder durch Bildungsstandards und zentraler Abschlussprüfungen; Avenarius, 2005). Somit ersetzen interne und externe Evaluationsverfahren als schulische Steuerungsinstrumente das bisherige hierarchische Aufsichtsmodell. Der Schulleiter wird vom „Kollegen mit besonderen Aufgaben“ zum direkten Vorgesetzten. Wie bereits mehrfach dargelegt, könnten sich hierdurch gleichsam die Gestaltungsfreiräume des einzelnen Lehrers deutlich verringern. Es wird angenommen, dass dies dann zu einer negativen Einstellung der Lehrer zum Qualitätsmanagement führt.

### 4.3 Zusammenfassendes Messmodell

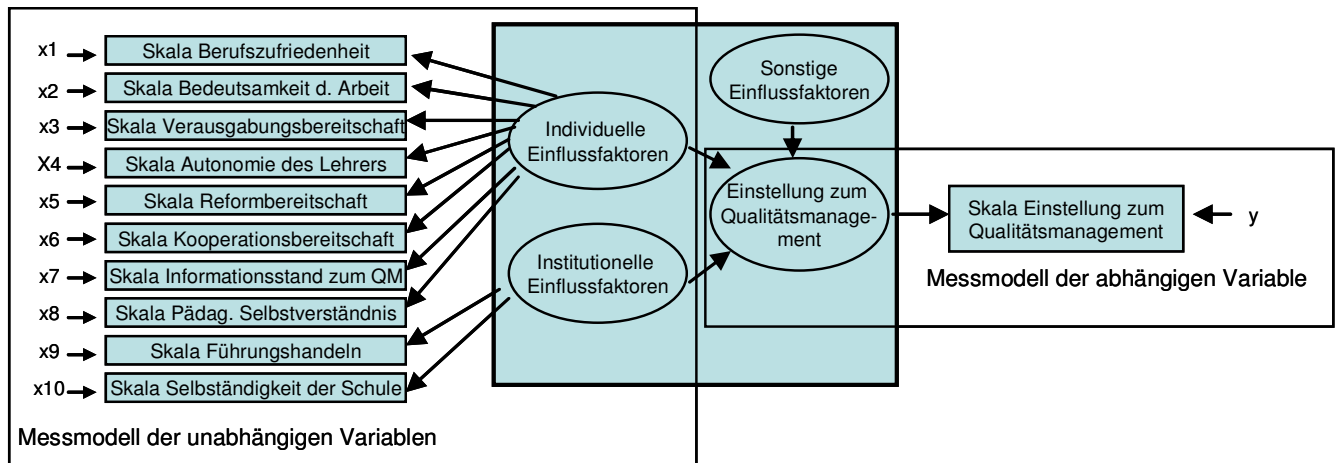
Neben diesen einfachen Zusammenhängen zwischen jeweils einer unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen *Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen*, soll geprüft werden, inwieweit die verwendeten unabhängigen Variablen in ihrer Gesamtheit die Einstellung zum Qualitätsmanagement erklären können.

---

<sup>24</sup> In Rheinland-Pfalz erfolgt die Dienst- und Fachaufsicht aller Schulen durch die zentrale Behörde Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD).

11. Hypothese: Aus den Variablen Berufszufriedenheit, Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, empfundene Lehrerautonomie, Reformbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, Informationsstand zum Qualitätsmanagement, pädagogisches Selbstverständnis, empfundenes Führungshandeln sowie wahrgenommene Selbständigkeit der Schule lässt sich die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement vorhersagen.

Abbildung 5 - Zusammenfassende Darstellung der zu erwartenden Zusammenhänge



## IV Design und Methoden der empirischen Studie

### 5 Zur Methodik der Datenerhebung

Für die Erfassung der Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen wurde eine quantitative Methode der Datenerhebung mittels schriftlicher Befragung gewählt, um die im Rahmen des Messmodells entwickelten Hypothesen empirisch überprüfen zu können. Die Befragung gilt als ein Standardinstrument empirischer Sozialforschung, insbesondere bei der hier beabsichtigten Ermittlung individueller Einstellungen von Personen (Schnell et al., 2011). Die Größe der Stichprobe (Lehrkräfte an elf berufsbildenden Schulen) und die Tatsache, dass zu unterschiedlichen Arten von Einstellungen der Lehrkräfte bereits empirische Befunde vorliegen (vgl. z. B. Gehrman, 2003), legt die schriftliche Befragung mit voll standardisierten Fragebögen nahe, um die theoriegeleitet entwickelten Zusammenhangshypothesen zu überprüfen. Es können somit die vermuteten Zusammenhänge und Effektstärken zwischen (mehreren) Prädiktorvariablen (z. B. Reformbereitschaft) und der (abhängigen) Kriteriumsvariablen (Einstellung zum Qualitätsmanagement) ermittelt werden (für eine Übersicht zu formalen Forschungshypothesen vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 506).

Grundsätzlich wäre auch ein induktiver Forschungsansatz mit dem Einsatz qualitativer Methoden, bspw. mittels standardisierter Interviews, denkbar gewesen. Auf den wissenschaftlichen Diskurs zu den Gütekriterien qualitativer Forschung sei hier nur hingewiesen (vgl. dazu ausführlich Bortz & Döring, 2006). Aus forschungsökonomischer Sicht spricht vor allem der vergleichsweise hohe Zeitaufwand gegen einen qualitativen Forschungsansatz. Es wäre organisatorisch nur schwer möglich gewesen, an den betreffenden Schulen in ausreichendem Umfang Interviews mit Lehrkräften zu führen. Bei einer Studie mit strukturierten Interviews hätte man zwar unter Umständen die Möglichkeit gehabt mehr in die Tiefe zu fragen. Andererseits hätte man damit rechnen müssen, dass ein deutlicher Bias aufgetreten wäre, da sich vermutlich vor allem Lehrkräfte zum Interview bereit erklärt hätten, die entweder ein besonders positives oder ein besonders negatives Interesse an schulischem Qualitätsmanagement haben.

Weiterhin treten bei qualitativen Methoden häufig Interviewerfehler auf, und es werden vielfach Antworten im Sinne der „sozialen Erwünschtheit“ (Bortz & Döring, 2006; ebenso zur Problematik der Validierung qualitativer Forschungsansätze im Allgemeinen) gegeben. Außerdem bleibt dem Interviewten weniger Zeit, sich seine Antworten genau zu überlegen. Im Vergleich dazu ist die Zeit zum Ausfüllen eines Fragebogens nicht vorgegeben, der Befragte

kann im Setting dieser Studie den Zeitpunkt und den Ort des Ausfüllens vergleichsweise frei selbst wählen.

Da es sich bei der Einstellung zu schulischem Qualitätsmanagement um ein innerhalb der Schule kontrovers diskutiertes Thema handelt, ist die glaubwürdige Zusicherung von Anonymität zudem ein wichtiger Aspekt, um die Befragten zur Teilnahme zu motivieren (Schnell et al., 2011). Nachteilig ist hierbei allerdings der Umstand, dass die Situation der Datenerhebung – im Vergleich mit einem persönlichen Interview – nicht kontrollierbar ist und es zudem auch nicht möglich ist, Einblick in die „Ernsthaftigkeit“ beim Ausfüllen des Fragebogens zu erhalten. Weil die einzelnen Befragungen jeweils schulintern durchgeführt werden, ist somit nicht ermittelbar, ob der jeweils angesprochene Lehrer auch tatsächlich den Fragebogen selbst ausgefüllt und abgeben hat (vgl. dazu Schnell et al., 2011). Durch die zeit- und ressourcenökonomische Anwendung des Fragebogens konnten relativ hohe Fallzahlen pro teilnehmende Schule und auch ein insgesamt ausreichend hoher Rücklauf erreicht werden, der mit einer qualitativen Methode vermutlich nicht möglich gewesen wäre.

## 6 Durchführung des Pretests und der Hauptuntersuchung

Für die Validierung des entwickelten Erhebungsinstruments zur Erfassung der Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen wurde zunächst ein Pretest durchgeführt. Nach Auswertung des Pretests wurde die Hauptbefragung an den elf am Schulversuch EQuL (vgl. Kap. 6.2) beteiligten Schulen durchgeführt.

### 6.1 Pretest an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz

Im Rahmen einer Pilotstudie wurde der einzusetzende Fragebogen an einer berufsbildenden Schule im nördlichen Rheinland-Pfalz auf Validität und auf Reliabilität getestet. Hierzu wurde eine Schule ausgewählt, welche außerhalb des Gebietes liegt, in dem die spätere Hauptbefragung geplant wurde. Diese Schule verfügt auskunftsgemäß – wie sämtliche Schulen der späteren Hauptuntersuchung – bereits über erste Erfahrung im Aufbau eines Qualitätsmanagement-Systems, hat dieses allerdings noch nicht vollständig implementiert. Dies ist als besonders wichtig hervorzuheben, da auch in den in der Hauptuntersuchung teilnehmenden Schulen noch kein vollständig implementiertes oder gar zertifiziertes Qualitätsmanagement-System vorliegt. Zudem ist diese berufsbildende Schule des Pretests nicht in den Schulversuch EQuL eingebunden. Schulen, die sich an diesem Schulversuch beteiligen, wurden in der späteren Hauptuntersuchung befragt. Mit 95 unterrichtenden Lehrern und ca. 1600 Schülern (Voll- und Teilzeit) zum Zeitpunkt der Befragung (Frühjahr 2008) liegt die Schule des Pretests auch in der Größenordnung derjenigen Schulen, die später an der Hauptuntersuchung teilnehmen sollten. Der Fragebogen wurde in dieser berufsbildenden Schule im Rahmen einer an diesem Tag stattfindenden Gesamtkonferenz durch den Schulleiter in Anwesenheit des Verfassers vorgestellt; die Lehrkräfte wurden um eine gewissenhafte Bearbeitung und Abgabe gebeten. Eine plombierte Wahlurne, die anschließend zwei Wochen im zentralen Lehrerzimmer zur Abgabe der Fragebögen aufgestellt wurde, wurde danach vom Verfasser wieder abgeholt.

Die Auswertung der abgegebenen Fragebögen im Pretest ergab eine gute Rücklaufquote von 64 %. Dieser relativ hohe Rücklauf lag vermutlich an dem speziellen Setting bei der Vorstellung des Fragebogens, nämlich der ausführlichen Vorstellung und Erläuterung der Befragung

in einer Gesamtkonferenz sowie am universitären Hintergrund der durchgeführten Studie (zu den Vorteilen der institutionellen Einbindung einer Befragung vgl. Bortz & Döring, 2002)<sup>25</sup>.

## 6.2 Hauptuntersuchung an elf berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz

Die Hauptuntersuchung fand im Rahmen des Schulversuches EQuL statt. In Rheinland-Pfalz nehmen elf berufsbildende Schulen an dem Schulversuch EQuL (Eigenverantwortung, Qualitätsmanagement und veränderte Lehr- und Lernkultur an berufsbildenden Schulen) teil<sup>26</sup>. Wesentliches Element dieses Schulversuchs ist die Entwicklung eines Qualitätsmanagement-Systems zur internen Bewertung und Verbesserung schulischer Arbeit. Die Untersuchung erfolgte also an Schulen, deren Lehrer – zumindest als externe Sollvorgabe – grundlegende Kenntnisse in Implementation und Ablauf eines schulischen Qualitätsmanagement-Systems aufweisen (sollen) bzw. zumindest mit dem Qualitätsmanagement bereits konfrontiert wurden. So gibt es in jeder teilnehmenden Schule eine Steuerungsgruppe zur Schulentwicklung. Diese ist für die innerschulische Koordination des Schulversuchs verantwortlich. Zu dieser Steuerungsgruppe gehören auch Mitglieder eines Qualitätsmanagement-Teams, welches von einem Qualitätsmanagement-Beauftragten geführt wird.

Der Fragebogen wurden den Qualitätsmanagement-Beauftragten der beteiligten Schulen anlässlich einer planmäßigen Konferenz im Rahmen des Schulversuchs am 08.03.2010 vorgestellt. In dieser Konferenz trafen sich Vertreter der am Schulversuch beteiligten Schulen (insbesondere Schulleiter und Mitglieder der Steuergruppen), Mitglieder des projektleitenden Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Mitglieder des Pädagogischen Landesinstituts als Koordinierungsstelle sowie der Universität Mainz als wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs. Den Qualitätsmanagement-Beauftragten der jeweiligen Schulen wurden die Fragebögen von der wissenschaftlichen Begleitung als Initiatorin dieser Evaluation mit jeweils einer zu versiegelnden Wahlurne ausgeteilt. Insbesondere wurde gebeten, diese Fragebögen in der jeweiligen Schule vorzustellen, an die Lehrkräfte zu verteilen sowie die Wahlurne zur Abgabe der Fragebögen aufzustellen. Es wurde zudem gebeten, dass die Fragebögen im Rahmen einer für alle Lehrkräfte verpflichtenden Gesamtkonferenz mit dem dazugehörigen Hintergrund der Befragung objektiv präsentiert werden sollten. Dies wird nach

---

<sup>25</sup> Zur Prüfung der Reliabilität und Validität des Fragebogens siehe die Ausführungen in Kap. 8.

<sup>26</sup> Für ausführliche Informationen zum Schulversuch EQuL in Rheinland-Pfalz wird auf die Internetpräsenz unter der URL <http://equil.bildung-rp.de> hingewiesen.

Möglichkeit durch ein schulinternes Mitglied der Steuerungsgruppe des Schulversuchs EQuL durchgeführt. Den Lehrern wurden anschließend mindestens zwei Wochen Zeit zur Beantwortung und Abgabe der Fragebögen eingeräumt. Es war geplant, dass die ausgefüllten Fragebögen von jeder einzelnen Lehrkraft anonym in die verschlossene Wahlurne eingeworfen und dann anschließend vom Verfasser persönlich abgeholt werden sollten.

Diese Vorgehensweise konnte jedoch nicht an allen Schulen umgesetzt werden; in einer Schule wurde die Wahlurne eigenständig entleert und die Fragebögen in einem Umschlag zur anschließenden Abholung gesammelt bzw. eigenständig zurückgeschickt. Unerwünschte Auswirkungen auf die Ergebnisse, z. B. durch etwaige Manipulationen, sind nach Auskunft der jeweiligen Schulleiter bzw. Mitglieder der Steuerungsgruppen allerdings nicht zu vermuten. Die Fragebögen wurden anschließend in eine Datenmaske eingegeben und mit dem eingesetzten statistischen Programm SPSS (SPSS für Windows, Version 18.0 ff. von SPPS Inc., Chicago, USA) ausgewertet.

## 7 Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen enthält eine Skala zur Erfassung der Einstellung der Lehrer zum schulischen Qualitätsmanagement an sich sowie zehn (im Pretest: acht) weitere Skalen zu verschiedenen möglichen Einflussvariablen. Die in dieser Befragung verwendeten Skalen entstammen zum größten Teil aus langjährig etablierten Fragebögen (ausführlicher siehe unten), besitzen teilweise ursprünglich jedoch eine fünfstufige Skalierung. Um den Fragebogen einheitlich zu gestalten, wurde als Antwortmöglichkeit stets eine sechsstufige Skalierung verwendet. Damit sollte einem Antwortverhalten mit einer Tendenz zur Mitte entgegengewirkt werden. Das Vorhandensein einer mittleren Antwortkategorie verursacht mehrere Probleme. Es kann bedeuten, dass der Proband das Item tatsächlich in mittlerem Ausmaß beurteilt, es kann aber auch ausgewählt werden, wenn der Proband „nichts dazu sagen kann“ oder Protest, Desinteresse oder Unentschlossenheit ausdrücken möchte (Mummendey, 1995). Eine mehr als sechsstufige Skalierung überfordert die Probanden meist, eine geringer stufige Skalierung bietet zu wenige Differenzierungsmöglichkeiten. Weiterhin wurde für ein einheitliches Fragebogendesign die ursprüngliche Antwortvorgabe im Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen („Ich finde das sehr falsch“ bis „Ich finde das sehr richtig“) gemäß der hier verwendeten Formulierung („stimme voll zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“) modifiziert.

Die im Fragebogen verwendeten Fragen beinhalten auch negativ formulierte Items. Bei der Berechnung der Summe der Items wurden negative Items demzufolge umkodiert (6 → 1; 5 → 2; 4 → 3; 3 → 4; 2 → 5; 1 → 6). Eine Mischung der Items einer Skala innerhalb des Fragebogens wurde aus sachlogischen und sachstrukturellen Gründen unterlassen. Teilweise gibt es die Forderung, Blockbildungen inhaltlich ähnlicher Items (wie hier vorgenommen) zu vermeiden, die neuere Forschung zeigt aber, dass die Abfolge der einzelnen Fragen (zufällig oder gruppiert) für die psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens kaum relevant ist (Bortz & Döring, 2003).

Ferner wurden allgemeine soziodemografische Daten der Befragten erfasst, nämlich der überwiegende Lehrereinsatz in einem speziellen Berufsfeld (gewerblich-technisch, wirtschaftlich oder hauswirtschaftlich/pädagogisch) sowie die etwaige Mitgliedschaft in der Schulleitung oder in einer Steuergruppe zur Schulentwicklung. Außerdem wurde gefragt, ob sich die Lehrkraft aktuell noch im Vorbereitungsdienst befindet und ob sie gegebenenfalls vor Eintritt

in den Schuldienst eine andere berufliche Tätigkeit ausgeübt hat. Weiterhin wurde nach dem Lebens- und dem Dienstalder gefragt. Die Angabe der Lebensaltersphasen (unter 30 Jahre, 30 bis 39 Jahre, 40 bis 50 Jahre und über 50 Jahre) erfolgt analog des Vier-Phasen-Modells von Sikes et al. (1985). Die Dauer des Schuldienstes wird ebenfalls in vier Phasen abgefragt (unter 7 Jahre, 7 bis 18 Jahre, 19 bis 30 Jahre und über 30 Jahre), wofür das Modell von Huberman leicht modifiziert (die beiden Phasen *Berufseinstieg* und *Stabilisierung* wurden zu der Phase *Dauer im Schuldienst unter sieben Jahre* zusammengefasst) verwendet wurde (Huberman, 1991).

## 7.1 Der Fragebogen im Pretest

Die im Pretest verwendeten Skalen des Fragebogens beziehen sich auf:

- die Berufszufriedenheit des Lehrers
- die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit des Lehrers
- die Verausgabungsbereitschaft des Lehrers
- das Autonomieempfinden des Lehrers
- die Reformbereitschaft des Lehrers
- den Informationsstand über Qualitätsmanagement des Lehrers
- die subjektive Einstellung zum Qualitätsmanagement des Lehrers
- das Selbstverständnis des Lehrers
- das empfundene Führungshandeln der Schulleitung

Die einzelnen Skalen können wie folgt beschrieben werden (für die einzelnen Items vgl. den Fragebogen im Anhang):

Die Skala zur *Berufszufriedenheit* von Lehrern (Cronbachs Alpha = .86, n = 885, Skala mit 3 Items), die Skalen zur *Autonomie der Lehrkraft* (Cronbachs Alpha = .72, n = 885, Skala mit 4 Items) und zum *Führungshandeln der Schulleitung* (Cronbachs Alpha = .85, n = 885, Skala mit 7 Items) sowie zur *Kooperationsbereitschaft* (Cronbachs Alpha = .86, n = 885, Skala mit 5 Items), basieren auf erprobten Skalen im Rahmen des Projekts „Erfolgreiche Implementierung politischer Reformstrategien im öffentlichen (Berufs-)Schulwesen im Land Rheinland-Pfalz“ (Zlatkin-Troitschanskaia, Kadach & Förster, 2009). Die Skalen wurden aus Gründen

der Praktikabilität teilweise gekürzt und wiesen jeweils zufrieden stellende Reliabilitäten auf. Bei Items, die die Skala *Führungshandeln der Schulleitung* betreffen, wurde die Gruppe der Befragten, die angaben, Mitglied der Schulleitung zu sein, nicht in die Auswertung mit einbezogen.

Die Skalen *Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit* und *Verausgabungsbereitschaft* entstammen beide dem Fragebogen Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM), einem Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens. Der AVEM-Fragebogen ist ein mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren, das auf Selbsteinschätzung beruht (Schaarschmidt, 2006). Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Cronbachs Alpha = .85, gemessen in zwei Stichproben,  $n = 301$  und  $n = 2160$ , Skala mit 4 Items) misst den Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben (Schaarschmidt & Fischer 1997, S. 157). Im Pretest erreichte diese Skala ein gerade noch ausreichendes Cronbachs Alpha von 0.62. Da es sich um einen etablierten Test handelt, wurde vermutet, dass die Reliabilität aufgrund der geringen Fallzahl des Pretests sowie der geringen Testlänge (4 Items) so schlecht ausfiel und die Skala in der Hauptuntersuchung dennoch verwendet werden kann. Hier wurde ein zufrieden stellendes Cronbachs Alpha von .71 erreicht. Die Skala *Verausgabungsbereitschaft* (Cronbachs Alpha = .87 und .80, gemessen in zwei Stichproben,  $n = 301$  und  $n = 2160$ , Skala mit 6 Items) misst die Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen (Schaarschmidt & Fischer, 1997, S. 157). Im Pretest wurde ein Cronbachs Alpha von 0.70, in der Hauptuntersuchung von 0.77 erreicht.

Die im Fragebogen verwendete Skala *Reformbereitschaft* wurde aus der Studie von Goihl zu Reformprozessen in der öffentlichen Verwaltung übernommen (Goihl, 2003, S. 92). Diese Skala erreicht laut Angaben der Verfasserin eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbachs Alpha von .80,  $n = 1767$ , Skala mit 6 Items). Im hier verwendeten Fragebogen wurden zwei Items dieser Skala nicht verwendet: „Ich habe den Eindruck, dass wir in unserer Behörde in Zukunft nicht mehr nur reagieren, sondern selbst aktiv werden können“ (da für die Ermittlung der Reformbereitschaft bei Schulreformprozessen weniger geeignet) sowie „Ich empfinde den Reformprozess zunehmend als ‚mein Ding‘“ (da redundante Fragestellung zu bereits verwendeten Items). Grundsätzlich erscheint eine Übertragung des von Goihl in der öffentlichen Verwaltung eingesetzten Fragebogens auch auf den Schulbereich als sinnvoll, da es vielfältige Überschneidungen in der Art der Arbeits- bzw. Dienstverhältnisse gibt. Aus Verständnisgründen wurde jedoch der von Goihl in den Items verwendete Begriff *Behörde* durch *Schule* er-

setzt. In der Hauptuntersuchung erreichte die leicht modifizierte und gekürzte Skala einen Wert von .79 (n = 559, Skala mit 4 Items) für das Cronbachs Alpha, was einen zufriedenstellenden Wert darstellt.

Die Skalen *Einstellung zum Qualitätsmanagement* und *Informationsstand über Qualitätsmanagement* sind selbst entwickelte Skalen. In der Hauptuntersuchung konnte für die Skalen *Einstellung zum Qualitätsmanagement* (Cronbachs Alpha von .911, n = 559, Skala mit 10 Items) und *Informationsstand über Qualitätsmanagement* (Cronbachs Alpha von .853, n = 559, Skala mit 6 Items) jeweils eine hohe Reliabilität gemessen werden, so dass die innere Konsistenz als gegeben anzusehen ist.

Die Skala *Selbstverständnis der Lehrkraft* entstammt dem Untertest SP (Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler) des etablierten Konstanzer Fragebogens für Lehrereinstellungen (KLE). Der Untertest SP, welcher das Selbstverständnis als Lehrkraft abbildet, weist laut Literatur eine relativ hohe innere Konsistenz auf (Cronbachs Alpha von .81, n = 3703, Skala mit 12 Items; Koch, Cloetta & Müller-Fohrbrodt, 1972). Die Skala wurde deutlich gekürzt: zum einen, um die Lehrer nicht durch einen zu langen Fragebogen zu überfordern. Zum anderen waren einige Items („Auch für einen Lehrer am Gymnasium ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen“, „Eine stärker wissenschaftlich geprägte, sachlich nüchterne Atmosphäre würde den meisten Gymnasien gut bekommen“) zu speziell auf die schulische Situation an Gymnasien zugeschnitten. In der hier verwendeten und gekürzten Form erreichte die Skala in der Hauptuntersuchung ein Cronbachs Alpha von .53 (n = 559, Skala mit 5 Items). Es ist denkbar, dass dieser erzielte Wert durch die hier vorgenommene Kürzung der Skala auf lediglich fünf Items verursacht worden ist. Aufgrund des gerade noch akzeptablen Werts in der Pilotstudie für Cronbachs Alpha von .69 (n = 62, Skala mit 5 Items) ist die Skala in der Hauptuntersuchung dennoch in dieser Form verwendet worden. Die erzielten Ergebnisse der Skala *Selbstverständnis der Lehrkraft* sind jedoch aufgrund der schlechten Reliabilitätswerte kritisch zu bewerten.

Die Ergebnisse des durchgeführten Pretests (vgl. Kap. 6.1) lassen den Schluss zu, dass die im Fragebogen verwendeten Items nicht unklar oder gar widersprüchlich formuliert sind. In der Pilotuntersuchung wurde der Fragebogen mit zunächst 47 Items einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Die vorherige Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse war aufgrund der geringen Fallzahl der Stichprobe nicht möglich (n = 61). Durch die Reliabilitätsana-

lyse können mehrere gleichwertige Messungen additiv zusammengefasst werden (Janssen & Laatz, 2010, S. 585). Mittels dieser Aggregation kann die Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Messung einer Variablen erhöht werden. Die zu jedem Item vergebenen Punktwerte (1 bis 6 Punkte) werden zu einem Gesamtwert aufsummiert. Im Ergebnis gibt diese Zuverlässigkeit an, wie genau im Durchschnitt in einer Population der beobachtete Wert dem „wahren Wert“ entspricht (Janssen & Laatz, 2010, S. 585). Die Werte für Cronbachs Alpha messen die interne Konsistenz eines Fragebogens, d.h., ob alle in einer Skala verwendeten Fragen dieselbe Dimension testen. Empirische Werte für das Cronbachs Alpha über .800 werden in der Literatur als „akzeptabel“ erachtet (Schnell et al., 2011), in der Forschungspraxis werden jedoch meist (deutlich) niedrigere Werte gemessen.

**Tabelle 4 - Skalen der Lehrerbefragung im Pretest**

Skala	Autor der Skala	Cronbachs Alpha im Pretest
Berufszufriedenheit des Lehrers	Zlatkin-Troitschanskaia	.77
subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit des Lehrers	Schaarschmidt	.62
Verausgabebereitschaft des Lehrers	Schaarschmidt	.79
Autonomie des Lehrers	Zlatkin-Troitschanskaia	.55
Reformbereitschaft des Lehrers	Goihl	.60
Informationsstand über Qualitätsmanagement des Lehrers	Eigene Skala	.88
Einstellung zum Qualitätsmanagement des Lehrers	Eigene Skala	.88
Selbstverständnis des Lehrers	Koch, Cloetta & Müller-Fohrbrodt	.69
empfundenes Führungshandeln der Schulleitung	Zlatkin-Troitschanskaia	.83

Auffallend ist, dass gerade die beiden selbst entwickelten Skalen die höchste Trennschärfe (gemessen nach Cronbachs Alpha) aufweisen. Die Skalen mit den schlechtesten Werten der Trennschärfe, nämlich die Autonomie der Lehrkraft (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009) sowie Reformbereitschaft (Goihl, 2005) wiesen gerade noch zufriedenstellende Trennschärfen nach Cronbachs Alpha auf.

Im Rahmen einer durchgeführten Faktorenanalyse wurde der Fragebogen im Pretest zudem hinsichtlich seiner Validität überprüft. Ziele einer Faktorenanalyse sind, latente Strukturen hinter den unabhängigen Variablen aufzudecken, mittels einer Datenreduktion Messwerte der Variablen durch eine geringere Zahl der Werte der dahinter stehenden Faktoren zu ersetzen sowie den Fragebogen auf Eindimensionalität zu überprüfen (Janssen & Laatz, 2010). Im Er-

gebnis werden durch die Faktorenanalyse Faktorladungen der einzelnen Variablen ermittelt. Als Extraktionsmethode wurde dabei die Hauptkomponenten-Analyse verwendet, welche von der Korrelationsmatrix mit den ursprünglichen Werten „1“ in der Diagonalen ausgeht (Janssen & Laatz, 2010). Möglich wäre auch eine Hauptachsen-Analyse, die analog zur Hauptkomponenten-Analyse durchgeführt wird, die Hauptdiagonale der Korrelationsmatrix jedoch durch geschätzte Kommunalitäten ersetzt und iterativ rechnet (Janssen & Laatz, 2010). Durch die statistische Berechnung wird ermittelt, bei welcher der zu bestimmenden Komponenten jedes Item die höchste Faktorladung aufweist.

Die Zahl der zu extrahierenden Faktoren kann entweder statistisch (z. B. mit dem Scree-Test) oder theoretisch begründet werden (Bühner, 2006). Da die vorliegenden Skalen zum größten Teil statistisch etablierte Skalen wurden entsprechend der Skalenanzahl neun Faktoren extrahiert. Lediglich ein Item („*Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen.*“) lädt unter 0,4 und wurde aus der Analyse entfernt.

## 7.2 Erweiterung des Fragebogens in der Hauptuntersuchung

Um eine adäquate Passung der Untersuchung auf die am Schulversuch teilnehmenden Schulen zu erreichen, wurde der Fragebogen in der Hauptuntersuchung um zwei weitere Skalen ergänzt:

- die Kooperationsbereitschaft der Lehrkraft sowie
- die empfundene Selbständigkeit der Schule

Beide Skalen entstammen originär dem Forschungsprojekt „Erfolgreiche Implementierung politischer Reformstrategien im öffentlichen (Berufs)Schulwesen im Land Rheinland-Pfalz“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009); und wiesen gute Reliabilitäten (Selbständigkeit der Schule: Cronbachs Alpha .725; n = 885; Kooperationsbereitschaft Cronbachs Alpha .863; n = 885) auf. Damit konnte insbesondere auf die im Schulversuch EQU L proklamierte „Stärkung der ganzheitlichen Selbststeuerung durch Verlagerung von mehr Eigenverantwortung in berufsbildenden Schulen“ sowie auf die „Implementierung einer neuen Lehr- und Lernkultur“ (Pädagogisches Landesinstitut, 2013) Bezug genommen werden. Über die in der Hauptuntersuchung gemessenen Reliabilitäten gibt Tabelle 5 eine Übersicht:

**Tabelle 5 - Skalen der Lehrerbefragung in der Hauptuntersuchung**

Skala	Autor der Skala	Cronbachs Alpha in der Hauptuntersuchung
Berufszufriedenheit des Lehrers	Zlatkin-Troitschanskaia	.87
subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit des Lehrers	Schaarschmidt	.71
Verausgabebereitschaft des Lehrers	Schaarschmidt	.77
Autonomie des Lehrers	Zlatkin-Troitschanskaia	.72
Reformbereitschaft des Lehrers	Goihl	.79
Informationsstand über Qualitätsmanagement des Lehrers	eigene Skala	.85
Einstellung zum Qualitätsmanagement des Lehrers	eigene Skala	.91
Selbstverständnis des Lehrers	Koch, Cloetta & Müller-Fohrbrodt	.53
empfundenes Führungshandeln der Schulleitung	Zlatkin-Troitschanskaia	.82
Kooperationsbereitschaft des Lehrers	Zlatkin-Troitschanskaia	.89
empfundene Selbständigkeit der Schule	Zlatkin-Troitschanskaia	.82

Fragen zur Objektivität, Reliabilität und Validität des Fragebogens werden in Kap. 9 (Methodenkritik) ausführlich erörtert.

## 8 Auswertungsmethoden

Die Auswertung eines Fragebogens zur Messung der Einstellung erfordert aus Praktikabilitätsgründen eine Skalierung, das heißt eine homomorphe Abbildung eines empirischen Relativs („Bewerten Sie Ihre Zustimmung zur folgenden Frage ...“) in ein numerisches Relativ („1 – stimme voll zu bis 6 – stimme überhaupt nicht zu“ (Schnell et al., 2011). Auf die dabei möglichen messtheoretischen Anforderungen an eine empirische Untersuchung sei hier nachfolgend hingewiesen: Die Messbarkeit von Merkmalen ist an Bedingungen geknüpft, die unter dem sog. *Repräsentationstheorem* zusammengefasst werden. So hat die Transformation eines empirischen Relativs in ein numerisches Relativ derart zu erfolgen, dass die ursprüngliche Struktur der empirischen Relation der Daten auch in der numerischen Relation erhalten bleibt (Bortz & Döring, 2006). Eine hinreichende Transformation setzt dabei die Verwendung eines geeigneten Skalentyps voraus. Beispielsweise wird bei sämtlichen im Fragebogen angegebenen Skalen eine Bewertung im Bereich „stimme vollkommen zu“ bis „lehne vollkommen ab“ vorgenommen und den genannten Extremwerten jeweils Punktwerte von 1 und 6 sowie außerdem nicht namentlich bezeichnete Zwischenwerte von 2, 3, 4 und 5 zugewiesen.

Die bei der Durchführung von Messungen erhaltenen Daten dürfen nur monoton transformiert werden. Das heißt, die ursprüngliche „Größer-kleiner-Relation“ der Daten darf durch eine Transformation der Daten – bspw. durch Addition oder Multiplikation mit konstanten Werten – nicht verändert werden. Die Eindeutigkeit der Messung kann nur bei einer monotonen Transformation erhalten bleiben (*Eindeutigkeitstheorem*, vgl. Bortz & Döring, 2006). Bei den in diesem Fragebogen verwendeten Skalen werden die Punktwerte der einzelnen Items miteinander addiert und zu einem Gesamtpunktwert je Skala aggregiert. Dadurch wird das Eindeutigkeitstheorem nicht verletzt.

Im Rahmen der statistischen Auswertung wurden die Variablen mittels des Kolmogorov-Smirnov-Tests hinsichtlich ihrer Normalverteilung überprüft. Die getesteten Variablen wiesen keine Normalverteilung auf (Kolmogorov-Smirnov-Test bei allen 11 Skalen jeweils  $p < 0,05$ ).

**Tabelle 6 - Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test, Signifikanzkorrektur nach Lilliefors)**

Skala	Freiheitsgrade df	Signifikanz
Berufszufriedenheit des Lehrers	549	,000
subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit des Lehrers	540	,000
Verausgabungsbereitschaft des Lehrers	539	,000
Autonomie des Lehrers	539	,000
Reformbereitschaft des Lehrers	529	,000
Informationsstand über Qualitätsmanagement des Lehrers	519	,000
Einstellung zum Qualitätsmanagement des Lehrers	470	,039
empfundenes Führungshandeln der Schulleitung	521	,000
Selbstverständnis des Lehrers	508	,000
Kooperationsbereitschaft des Lehrers	538	,000
empfundene Selbständigkeit der Schule	463	,000

Bei den Stichprobenvergleichen werden daher nicht-parametrische Tests für nicht-normalverteilte Stichproben herangezogen. Für die statistischen Tests der Stichprobenvergleiche werden die Daten klassifiziert. Sofern möglich, werden logische Klassifizierungen verwendet (bspw. *Alter* oder *Mitglied der Schulleitung* oder *einer Steuergruppe zur Schulentwicklung*). Sofern nur zwei Merkmalsausprägungen (bspw. *Mitglied* oder *kein Mitglied der Schulleitung* oder *einer Steuergruppe zur Schulentwicklung*) vorliegen, werden demzufolge zwei Stichproben verglichen. Für Merkmalsausprägungen sämtlicher verwendeter Skalen werden empirische Klassifizierungen angewendet, das heißt, nur die empirisch tatsächlich angetroffenen Merkmalsausprägungen sind Ausgangspunkte des Ordnungsversuchs (vgl. Bortz & Döring, 2006). Die tatsächlich angewandte Klassifizierung wird dabei jeweils so gewählt, dass vier Gruppen gebildet werden können, die im optimalen Fall zahlenmäßig möglichst gleich groß sind (zu Problemen bei der Verwendung empirischer Klassifikationssysteme vgl. die vorgenommene Methodenkritik, Kap. 9). Beim Vergleich von zwei unabhängigen, nicht-normalverteilten Stichproben wird der Mann-Whitney-U-Test angewendet (Janssen & Laatz, 2010). Beim Vergleich von mehr als zwei unabhängigen, nicht-normalverteilten Stichproben benutzt man den Kruskal-Wallis-H-Test (Janssen & Laatz, 2010). Bei allen Tests erfolgt eine zweiseitige Signifikanzüberprüfung, wobei für alle statistischen Tests ein Wert von  $p < 0,05$  als statistisch signifikant angenommen wird.

Um etwaige Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen zu ermitteln, wurden anschließend Korrelationskoeffizienten berechnet. Mit Korrelationskoeffizienten wird allein die Stärke eines linearen Zusammenhangs beschrieben. Es kann aber nicht auf etwaige Kausalzusammenhänge zwischen diesen Variablen rückgeschlossen werden. Daher ist eine theoretische

sche Begründung bzw. Plausibilitätskontrolle notwendig (Janssen & Laatz, 2010). Der Rangkorrelationswert nach Pearson wird mit einem zweiseitigen Signifikanztest verwendet. Das Signifikanzniveau gibt dabei an, mit welcher Irrtumswahrscheinlichkeit P die  $H_0$ -Hypothese („Es besteht kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen in der Grundgesamtheit“) abgelehnt werden kann. Bei einem Signifikanzwert von 0,01 bzw. 0,02 kann somit davon ausgegangen werden, dass die beiden Variablen in der Grundgesamtheit mit einer Wahrscheinlichkeit von 1 % bzw. 2 % (bei einem zweiseitigen Signifikanztest) nicht normalverteilt sind (Janssen & Laatz, 2010).

In einem weiteren Arbeitsschritt wurde mittels einer multiplen Regressionsanalyse eine Schätzung vorgenommen, inwieweit die unabhängigen Variablen in der Lage sind, den abhängigen Wert, nämlich die Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen, vorherzusagen (Janssen & Laatz, 2010). Mit der Regressionsanalyse werden verschiedene Werte für die Güte der vorgenommenen Schätzung ermittelt. Mit dem Bestimmtheitsmaß  $R^2$  wird angegeben, wie groß der erklärte Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen ist ( $0 \leq R^2 \leq 1$ ). Ein hoher  $R^2$ -Wert deutet auf eine gute Erklärung der abhängigen Variablen durch die angenommenen Prädiktoren hin (Janssen & Laatz, 2010). Die Streuung der tatsächlichen Werte der abhängigen Variablen um die geschätzte Regressionsgerade wird mit dem Standardfehler des Schätzers angegeben. Ein geringer Wert des Standardfehlers des Schätzers weist darauf hin, dass die tatsächlichen Werte nicht erheblich von den in der Regressionsgleichung geschätzten Werten abweichen (Janssen & Laatz 2010).

## 9 Methodenkritik

Die drei wichtigsten Kriterien zur Überprüfung der Qualität eines Fragebogens sind die Objektivität (Unabhängigkeit von Bedingungen), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) (Bortz & Döring, 2006). Das Kriterium der Objektivität ist gegeben, wenn verschiedene Testanwender bei denselben Personen zu den gleichen Ergebnissen kommen, d.h. ein Test ist dann als objektiv einzustufen, wenn er vom konkreten Testanwender unabhängig ist (Bortz & Döring, 2006). Es ist davon auszugehen, dass die Unterkriterien Auswertungs- und Interpretationsobjektivität in dieser Befragung erfüllt sind. Unter Auswertungsobjektivität versteht man, dass die Vergabe von Punkten für bestimmte Antworten im Fragebogen unbeeinflussbar von der Person des Auswerters sein sollen (Bortz & Döring, 2006). Schwierigkeiten, eine hinreichende Auswertungsobjektivität zu erzielen, können bspw. bei offenen Frageformen in Fragebögen entstehen. Der hier verwendete Fragebogen weist hingegen lediglich geschlossene Fragen auf. Durch die eindeutige Zuordnung der Itempunkte (1 bis 6) zu definierten Werten kann ein Höchstmaß an Auswertungsobjektivität erreicht werden. Weiterhin sind Schwierigkeiten bei der Dateneingabe mittels automatischer Fragebogenerfassung möglich (bspw. Nichtberücksichtigung bei nicht erkannten Antworten). Die hier verwendeten Fragebögen wurden im Zeitraum Juli / August 2010 manuell vom Verfasser selbst eingegeben und im September 2010 noch einmal vollständig auf eventuelle Falscheingaben hin überprüft.

Die Interpretationsobjektivität verlangt eine möglichst objektive Interpretation der erhaltenen Ergebnisse anhand anderer Vergleichsmaßstäbe bspw. Normwerte. Für die hier verwendeten Daten sind etwaige Vergleichswerte nicht verfügbar, insbesondere, da es sich bei den ausgewählten Schulen um Modellversuchsschulen handelt. Die Interpretation der hier gewonnenen Daten muss immer im Kontext der angewendeten Testverfahren gesehen werden. Auf die in dieser Arbeit vorgenommene Klassifizierung von Daten ist daher vor dem Hintergrund einer objektiven Interpretation und beabsichtigten Vergleichbarkeit der gewonnenen Ergebnisse künftiger Untersuchungen hinzuweisen.

Für die statistische Auswertung und Interpretation von Subgruppen innerhalb der (Über-) Gruppe „Lehrkräfte“ ist eine gruppenweise Klassifikation, wie sie hier Verwendung gefunden hat (vgl. Kap. 8), zweckmäßig. Grundsätzlich wird zwischen natürlicher (empirischer) und künstlicher (logischer) Klassifizierung unterschieden (Bortz & Döring, 2006). Die hier vorgenommene (empirische) Klassifizierung basiert auf den in dieser Befragung empirisch ange-

troffenen Merkmalskombinationen und Merkmalsausprägungen. Die jeweiligen Subgruppen wurden erst nach Kenntnis der Daten gebildet, um zahlenmäßig relativ gleich große Subgruppen bilden zu können. Insofern sind in dieser Arbeit getroffene Aussagen (bspw. *„reformbereitere Lehrer weisen eine bessere Einstellung zum Qualitätsmanagement auf“*) immer vor dem speziellen Hintergrund der in dieser Grundgesamtheit tatsächlich vorgefundenen Merkmalsausprägungen zu bewerten. Bortz und Döring weisen deshalb folgerichtig darauf hin, dass bei empirischen Klassifizierungen grundsätzlich nicht auszuschließen ist, *„dass sich (...) [die Einstellungen von Lehrkräften zu schulischem Qualitätsmanagement, F. Z.] völlig anders gruppieren [lassen, F. Z.], wenn ein anderer Satz von Beschreibungsmerkmalen verwendet wird“* (Bortz & Döring, 2006, S. 377). Bezogen auf die hier untersuchten Prädiktoren zur Einstellung bedeutet dies, dass Lehrer, die aufgrund ihrer im Fragebogen vergebenen Punkte in dieser Studie als *„weniger reformbereit“* angesehen werden, in einer anderen Studie mit entsprechend anderer Klassifizierung und Subgruppen-Einteilung durchaus als *„reformbereite“* Lehrer beschrieben werden könnten, auch wenn jeweils der gleiche Fragebogen mit der gleichen Skala und Bewertung verwendet wird, und von den Lehrern in den Befragungen gleich viele Bewertungspunkte angegeben werden.

Die Erfüllung des Kriteriums der Durchführungsobjektivität ist schwieriger nachprüfbar. Dazu ist anzumerken, dass die eigentliche Präsentation des Fragebogens vor den Lehrkräften in einer Gesamtkonferenz der teilnehmenden Schule nicht überprüft werden konnte. Es war beabsichtigt und gefordert, dass diese Präsentation durch Mitglieder der Schulleitung oder der Steuerungsgruppe des Schulversuchs möglichst neutral und sachlich erfolgen sollte. Dies konnte allerdings nicht kontrolliert werden. Letztlich wurde sich auf die Aussagen der Schulleitungsmitglieder bzw. Qualitätsmanagement-Beauftragten verlassen, die für die innerschulische Organisation des Befragungsablaufs verantwortlich waren. Kritisch ist auch anzumerken, dass trotz expliziter Anweisung in einer Schule die versiegelte Wahlurne geöffnet, die Fragebögen entnommen, eingesammelt und in einem verschlossenen Umschlag dem Verfasser übergeben wurden. Wahrscheinlich wäre eine noch deutlichere Markierung der Wahlurne hinsichtlich der erfolgten Versiegelung und weitere explizite Hinweise auf eine persönliche Abholung durch den Verfasser nach der Abgabefrist erforderlich gewesen.

Die Reliabilität gibt an, mit welcher Messgenauigkeit die Ausgangsfragestellung gemessen wird (Bortz & Döring, 2006). Die Messgenauigkeit kann insbesondere durch situative Einflüsse beeinträchtigt werden. Bezogen auf die hier durchgeführte Befragung kann die Reliabi-

lität durch den genauen Zeitpunkt der Vorstellung des Fragebogens in einer Gesamtkonferenz beeinflusst werden. Es ist anzunehmen, dass die partizipierenden Lehrkräfte zu Beginn einer häufig mehrstündigen Veranstaltung noch frisch und ausgeruht sind, gegen Ende aber eher müde und unkonzentriert. Aufgrund der schulinternen Vorstellung – und zeitlichen Planung – lag der Einfluss auf dieses Kriterium im Bereich der Ausführenden vor Ort. Die Genauigkeit des verwendeten Messinstruments konnte hingegen durch die Bestimmung der internen Konsistenz mittels Berechnung des Wertes für das Cronbachs Alpha relativ exakt ermittelt werden (für den gesamten Fragebogen betrug das Cronbachs Alpha .927 bei 57 Items und  $n = 562$ ). Die internen Konsistenzen der jeweiligen Skalen schwankten, der Fragebogen insgesamt erwies sich jedoch als hinreichend genau.

Die Frage, ob das durch den Fragebogen erfasste Konstrukt dazu geeignet ist, mit bestimmten Variablen empirisch belegbare Zusammenhänge zu erfassen, wird mit Hilfe der Konstruktvalidität beantwortet. Hierbei sind explizit theoretische Annahmen über etwaige Zusammenhänge zwischen theoretischen Dimensionen Teil des Validierungsprozesses (Schnell et al., 2011, S. 156). Der verwendete Fragebogen ist konstruktvalid, wenn aus dem zu messenden Zielkonstrukt Hypothesen abgeleitet werden, die anhand der Testwerte (zum größten Teil) bestätigt werden (Bortz & Döring, 2006). Als Indiz für eine angenommene Konstruktvalidität kann gewertet werden, dass die gemessenen Werte mehrheitlich so ausgefallen sind, wie sie aus den theoretisch und empirisch abgeleiteten Hypothesen begründet wurden. Im Rahmen einer fortgesetzten Validierung des Fragebogens wäre es weiterhin möglich, mithilfe anderer Methoden das Konstrukt Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement zu erfassen und wechselseitige Zusammenhänge zwischen Merkmalen und angewendeten Methoden in einer Multitraid-Multimethod-Matrix darzustellen (vgl. dazu Bortz & Döring, 2006, S. 203).

Letztlich stellt eine Zufallsstichprobe die einzige Gewähr dar, dass aus Ergebnissen einer Stichprobe auf die Verteilung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit geschlossen werden kann (Schnell et al., 2011). Die hier verwendete Auswahl an Schulen, und somit an Lehrkräften, die den Fragebogen beantwortet haben, war durch die Teilnahme am Schulversuch EQU L vorgegeben. Der Umfang der Stichprobe erhebt somit nicht den Anspruch einer Zufallsauswahl, insofern ist die Befragung nicht als repräsentativ für Lehrer insgesamt (oder auch nur bezogen auf Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen des Landes Rheinland-Pfalz) zu verstehen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass an der befragten Schule unterrichtende Lehrkräfte aufgrund der freiwilligen schulischen Teilnahme am Modellversuch auch eine grundsätzlich

eher positive Einstellung zu Schulreformen insgesamt und den konstituierenden Elementen des Schulversuchs vorzufinden ist.

Die Höhe der Beteiligung an einer Befragung ist wesentlicher Aspekt für die Ermittlung einer akzeptablen Repräsentativität. Bei dieser Befragung wurde eine Rücklaufquote von insgesamt 47 % erreicht. Gängige Methoden zur Erhöhung der Rücklaufquote (vgl. Schumann, 2006, S. 105) waren aufgrund des vorgegebenen Settings im Rahmen des Schulversuchs EQU L nicht möglich. Die Rücklaufquoten zwischen den beteiligten Schulen schwankten allerdings stark zwischen 24 % und 65 %. Diese ausgeprägten Abweichungen könnten mit einer unterschiedlichen Art und Weise der Vorstellung der Befragung vor den jeweiligen Lehrerkollegien zusammenhängen und der Art und Weise wie die Befragung vor Ort durchgeführt wurde (bspw. dem gezielten [aktiven] Verteilen der Fragebögen versus einer lediglich [passiven] stapelweisen Platzierung, dem wiederholten Erinnern an die Befragung etc.). Ein Vergleich zwischen den Schulen mit hohem und mit niedrigerem Rücklauf zeigte, dass an den Schulen mit geringerer Teilnehmerzahl in der Tendenz eine positivere Einstellung zum Qualitätsmanagement bestand. Dies spricht dafür, dass die Verweigerung an dieser Befragung teilzunehmen, möglicherweise als (verdeckte) Kritik am Schulversuch EQU L oder der Einführung eines Qualitätsmanagements oder an Personen, die den Fragebogen den Lehrerkollegien vorgestellt haben, zu werten ist. Unzureichende Ausschöpfungsquoten in Befragungen aufgrund von Personen, die sich weigern an einer Befragung teilzunehmen, werden in der Sozialwissenschaft unter dem *Non-Response-Problem* subsumiert (Schnell et al., 2011). Es ist nicht anzunehmen, dass in dieser Befragung ein hoher Anteil Nichtbefragbarer („*Unable to answers*“), bspw. aufgrund von Krankheit, oder Schwererreichbarer („*Not-at-home*“), bspw. aufgrund unmöglicher Kontaktaufnahme, aufgetreten ist. Der Anteil der Verweigerer („*Refusals*“) wird vermutlich die mit Abstand größte Gruppe der Nichtteilnehmenden ausmachen. Rückblickend wäre hier ein einheitliches Befragungsetting mit Vorstellen und Austeilen der Fragebögen durch den Verfasser sicher sinnvoller gewesen.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Ermittlung der Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement immer auch den tatsächlichen Stand der Implementierung oder zumindest die Ernsthaftigkeit der Bemühungen um eine solche voraussetzt. Zwar wurde der Informationsstand über Qualitätsmanagement abgefragt, inwieweit die in Frage kommenden Maßnahmen zu einer Qualitätsverbesserung auch wirklich umgesetzt werden, und in welcher Weise, bleibt unbeantwortet. Dies ist insofern von Relevanz, als die Einstellung der Lehrkräfte

zum Qualitätsmanagement alleine deshalb durchaus differieren könnten, wenn an einer Schule ein Qualitätsmanagement-System erprobt und eingeführt wurde und den Lehrern dessen Bedeutung auch durch die Schulleitung reflektiert bzw. an einer anderen Schule „rein formal“ auf das Angebot verschiedener Qualitätsmanagement-Maßnahmen, bspw. Unterrichtsevaluationen, hingewiesen wurde, aber nicht weiter auf einen tatsächlichen Einsatz durch die jeweilige Lehrkraft bestanden wird. Schließlich ist noch zu bedenken, dass Qualitätsmanagement immer auch die Bewertung der Qualität der Schulleitung durch die Lehrkräfte umfasst. Insofern übt die Schulleitung für die Lehrkräfte unzweifelhaft eine Vorreiter- und Vorbildrolle im Hinblick auf die Ernsthaftigkeit der Umsetzung von Qualitätsmanagement im Schulalltag aus.

## 10 Beschreibung und Charakteristika der Stichprobe

Die Befragung wurde an elf am Schulversuch EQuL beteiligten Schulen durchgeführt. Diese weisen teilweise einen überwiegend gewerblich-technischen Schwerpunkt aus (zwei Schulen) oder bieten sowohl gewerblich-technische als auch kaufmännische Bildungsgänge an (zwei Schulen). Die Mehrzahl der teilnehmenden Schulen (sieben Schulen) bieten sämtliche schulischen Fachrichtungen an, nämlich gewerblich-technisch, wirtschaftlich-verwaltend sowie hauswirtschaftlich-sozialpädagogisch. Die am Schulversuch EQuL teilnehmenden Schulen stellten sich am Befragungszeitpunkt wie in Tab. 7 zusammengefasst dar.

**Tabelle 7 - Übersicht der am Schulversuch EQuL teilnehmenden Schulen**

Bezeichnung der Schule	Schwerpunkt bzw. Fachrichtung	in der Schule angebotene Schulformen bzw. Schularten	Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte (Voll-, Teilzeit, Referendare), ca.	Anzahl der gemeldeten Schüler (Vollzeit und Teilzeit), ca.
Schule 1	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung, Soziales & Hauswirtschaft	BS, BFS I & II, HBFS, BO, BVJ, FHR	70	1100
Schule 2	Gewerbe & Technik Wirtschaft und Verwaltung	BS, BGY, BFS, HBFS, BOS, BVJ	80	1800
Schule 3	Gewerbe & Technik	BS, BFS, BGY, BOS, FS	150	3500
Schule 4	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung, Soziales & Hauswirtschaft	BS, BGY, BVJ, BOS, HBFS	140	2800
Schule 5	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung,	BS, BGY, BFJ, BFS, HBFS, BOS, FS	160	3000
Schule 6	Gewerbe & Technik	BS, BGY, BOS, BFS, HBFS, FS	120	3100
Schule 7	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung, Soziales & Hauswirtschaft	BS, BGY, BOS, BVJ, HBFS, FS	70	1200
Schule 8	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung	BS, BVJ, BFS, BOS, BGY, FS	70	1200
Schule 9	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung, Soziales & Hauswirtschaft	BS, BVJ, BFS, BOS, BGY, FS	100	1800
Schule 10	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung, Soziales & Hauswirtschaft	BS, BVJ, BFS, HBFS, BOS, BGY, FS	120	3000
Schule 11	Gewerbe & Technik, Wirtschaft & Verwaltung, Soziales & Hauswirtschaft	BS, BFS, HBS, BOS, BHJ	100	1700

Legende: BS – Berufsschule, BFS – Berufsfachschule, HBFS – Höhere Berufsfachschule, BOS – Berufsoberschule, BVJ – Berufsvorbereitungsjahr, FHR – Fachhochschulreifeunterricht, BGY – Berufliches Gymnasium, FS – Fachschule. Die angegebene Anzahl der Lehrkräfte und Schüler beruht auf Angaben der Schulsekretariate bzw. des Schulleiters zum Zeitpunkt der Befragung.

Insgesamt nahmen 562 Lehrerinnen und Lehrer der elf am Schulversuch EQU L beteiligten Schulen an der Befragung teil, es waren 559 Fragebögen auswertbar. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 47%. Drei Fragebögen wurden zerrissen in die Wahlurnen eingeworfen und konnten nicht rekonstruiert werden. Da es den Teilnehmern freigestellt wurde, einzelne Fragen nicht zu beantworten, können sich bei den einzelnen Items unterschiedlich hohe gültige Teilnehmerzahlen ergeben. Bei der Analyse der fehlenden Daten zeigt sich ein Anteil fehlender Werte zwischen 2% (Berufszufriedenheit) und 19% (Einstellung zum Qualitätsmanagement). Bei der Analyse der fehlenden Einzelwerte zeigt sich, dass hierbei zwei etwa gleich große Gruppen fehlender Werte differenziert werden können: eine Gruppe von „vermutlich vergessenen einzelnen Items“ und eine Gruppe von „Verweigerern, Nichtverstehern oder Boykottierern“, die viele Items oder eine ganze Skala nicht beantwortet haben. Dennoch wurde aus verschiedenen Gründen auf eine Imputation verzichtet. Bei Skalen mit fehlenden Werten unter 3% ist eine Imputation i. d. R. nicht zwingend notwendig (Schendera, 2007, S. 120). Bei anderen Skalen wurde aus sachlichen Gründen auf eine Imputation verzichtet. Die Skala „Informationsstand über Qualitätsmanagement“ soll beispielsweise nicht den „realen Zustand“, sondern das Wissen erfassen, das der Befragte zu einem Sachverhalt abrufen kann. Hier ist eine Imputation nicht sinnvoll. Die Skala mit den meisten fehlenden Werten, nämlich der Einstellung zum Qualitätsmanagement, soll explizit nur die zugängliche Einstellung der Lehrer erfassen. Eine Nichtbeantwortung der Items kann hier auch bedeuten, dass die Einstellung dem Befragten nicht bewusst zugänglich ist. Eine Imputation scheint daher auch hier nicht logisch. Sofern die Teilnehmer die Skalen nicht vollständig beantwortet haben, sind die entsprechenden Skalen daher nicht in die Auswertung mit eingeflossen.

Die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte ist im gewerblich-technischen Bereich (53 %) eingesetzt. Im kaufmännischen Bereich arbeiten 31 %, im hauswirtschaftlich-pädagogischen Bereich 16 %. Ein vergleichsweise hoher Anteil der an der Befragung teilnehmenden Lehrkräfte weist sich als Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung aus (21,1 %). Zu erwarten wäre ein Anteil der Schulleitung inklusive Steuergruppe von etwa 10 % (bei einem hundertköpfigen Kollegium etwa fünf Mitglieder der Schulleitung und fünf Mitglieder einer Steuergruppe). Aus dieser angegebenen Häufigkeit kann angenommen werden, dass Mitglieder der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung vergleichsweise häufiger an dieser Befragung teilgenommen haben als die restlichen Lehrkräfte. Hierbei sollte berücksichtigt werden, dass diese Gruppe von Lehrern die Teilnahme am Mo-

dellversuch vermutlich initiiert oder zumindest unterstützt hat. Daher ist anzunehmen, dass diese Gruppe von Lehrern Qualitätsmanagement-Maßnahmen vermutlich positiver gegenüber steht.

Es geben 25 Lehrkräfte an, sich im Vorbereitungsdienst zu befinden (entsprechend 4,8 % der Antworten insgesamt). Ein relativ hoher Anteil der Lehrer (35 Lehrkräfte) hat die Frage, ob sie im Vorbereitungsdienst oder im normalen Schuldienst tätig sind, unbeantwortet gelassen. Möglicherweise befürchteten hier Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst eine Re-Identifikation. Das Verhältnis von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst zu den übrigen Lehrkräften lässt darauf schließen, dass diese Gruppe vergleichsweise häufiger an der Befragung teilgenommen hat als die restlichen Lehrkräfte. Da nicht alle Schulen auch Ausbildungsschulen sind, wären hier etwa 2 % Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu erwarten gewesen.

Dass ein vergleichsweise hoher Anteil der Lehrkräfte (369 Lehrkräfte, entsprechend 70,2 %) vor seiner Tätigkeit im Schuldienst eine andere berufliche Tätigkeit ausgeübt hat, ist bei Lehrkräften an berufsbildenden Schulen nicht unüblich. Insbesondere aufgrund des Mangels an ausgebildeten Lehrern im gewerblich-technischen Einsatzbereich werden hier gerade auch bereits im Beruf etablierten Arbeitnehmern mit entsprechender Ausbildung und Arbeitserfahrung umfangreiche Möglichkeiten eines Wechsels in den Schuldienst offeriert.

Auf den ersten Blick auffällig ist der vergleichsweise geringe Anteil jüngerer Lehrkräfte. Nur 3,6 % der teilnehmenden Lehrer (einschließlich Referendare) sind jünger als 30 Jahre und nur 20,3 % zwischen 30 und 40 Jahren. Die beiden größten Teile der Befragten machen die 40- bis 50-Jährigen (40,0 %) und die über 50-Jährigen (36,2 %) aus. Erklärbar ist dies durch die Länge des erforderlichen wissenschaftlichen Studiums (bei Lehrkräften im höheren Schuldienst) oder dem oben genannten vergleichsweise hohen Anteil an Lehrkräften, die vor ihrer Tätigkeit im Schuldienst eine andere berufliche Tätigkeit ausgeübt haben. Ansonsten zeigt sich an dem relativ hohen Anteil über 50-jähriger Lehrer die heutzutage in Deutschland allgemein bekannte problematische demografische Entwicklung der Berufsträger. In der Variablen *Dauer des Schuldienstes* liegt der größte Anteil bei Lehrkräften, die mehr als sieben und weniger als 18 Jahre an einer Schule unterrichten (38,2 %). Da – wie erwähnt – Quer- und Seiteneinsteiger an berufsbildenden Schulen keine Ausnahme darstellen, verteilt sich die bisherige Schuldienstzeit gemessen an den zugrunde liegenden Phasen im Gegensatz zum Alter relativ gleichmäßig über die Stichprobe.

Inwieweit die zugrunde liegende Stichprobe bezogen auf die Alters- und Dienstzeiten repräsentativ ist, kann nicht ermittelt werden, da genaue Daten durch die zuständigen staatlichen Stellen leider öffentlich nicht zugänglich sind. Auffallend ist, dass es sich beim Blick auf die geografische Verteilung der an dem Schulversuch teilnehmenden Schulen größtenteils um Schulen im eher ländlichen Raum handelt. So hat keine Schule, die in den vier größten Städten in Rheinland-Pfalz liegt, am Schulversuch und somit auch an dieser Studie teilgenommen. Inwieweit hierdurch eine Verzerrung der Ergebnisse entstehen könnte, ist allerdings unklar.

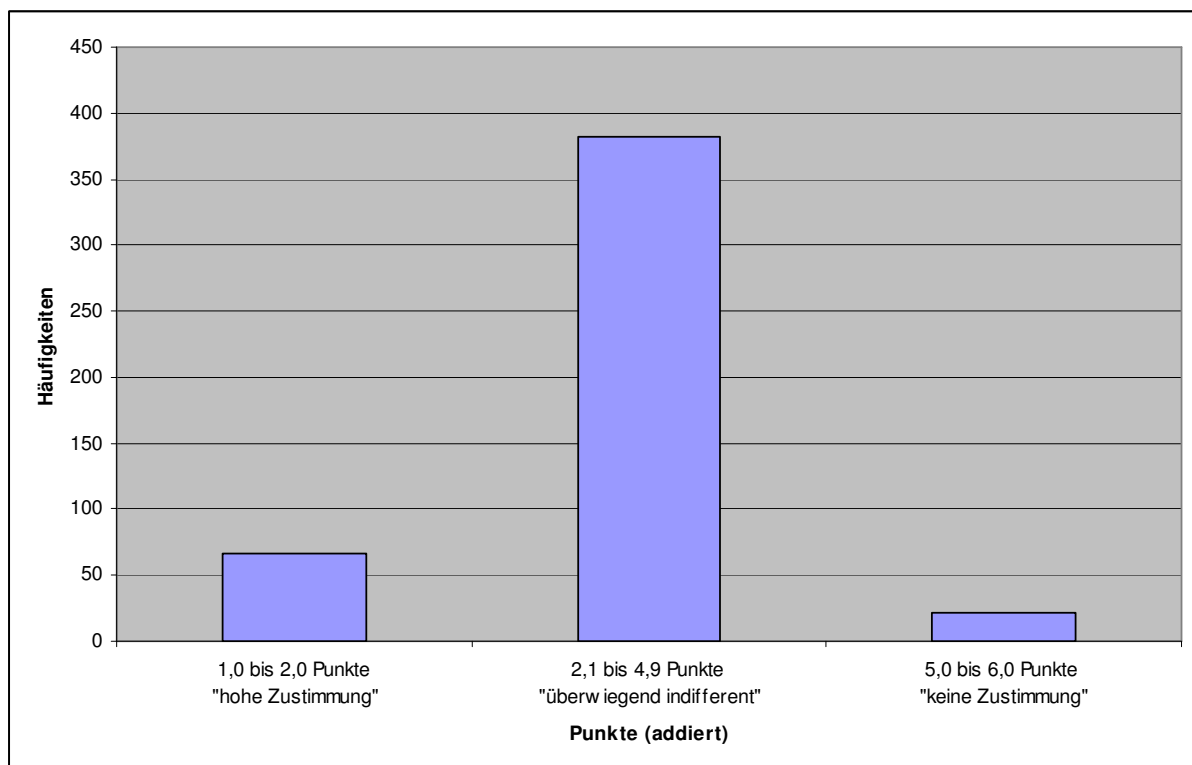
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht als repräsentativ für die Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement *generell* angesehen werden können, da die Durchführung von Repräsentativitätsanalysen aufgrund der fehlenden Daten zur Grundgesamtheit nicht möglich ist. Zudem sind Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen – auch oder gerade aufgrund ihres berufsbezogenen Hintergrundes – nur eingeschränkt mit Lehrern allgemeinbildender Schulen vergleichbar; fraglich ist weiterhin auch, ob es sich bei der komplementären Gruppe der *Lehrer an allgemeinbildenden Schulen* um ein homogenes Kollektiv handelt. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass Lehrerkollegien, die der Teilnahme ihrer Schule am Modellversuch EQUl mehrheitlich zugestimmt haben, Schulreformen im Allgemeinen und dem Qualitätsmanagement im Besonderen grundsätzlich eher positiv gegenüber stehen. Es ist weiterhin anzunehmen, dass die beteiligten Lehrer bereits erste Erfahrungen mit einem Qualitätsmanagement gemacht haben. Zumindest sollte das Konzept des schulischen Qualitätsmanagements an sich im Rahmen der Vorstellung des Schulversuchs EQUl als wesentliches, das Projekt konstituierende Element, vorgestellt und diskutiert worden sein. Aus diesem Grund kann von einem Vorwissen bezüglich Qualitätsmanagement ausgegangen werden, was bei der Formulierung der Items des Fragebogens Berücksichtigung gefunden hat.

## V Zentrale Ergebnisse der Untersuchung

### 11 Zur Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist die Ermittlung der Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen. Die zur Messung der Einstellung zum Qualitätsmanagement entwickelte Skala umfasst 10 Items. Es konnten mindestens 1 Punkt bis maximal 6 Punkte je Frage vergeben werden. Niedrige Werte entsprechen einer positiven, hohe Werte einer negativen Einstellung zum Qualitätsmanagement. Der Mittelwert der vergebenen Punkte liegt bei 3,21 Punkten bei einer Standardabweichung von 1,03 Punkten, der Median bei 3,20 Punkten. Diese Werte liegen somit knapp im positiven Bereich. Betrachtet man die kumulierten Prozente der vergebenen Punkte, haben allerdings lediglich 14 % der teilnehmenden Lehrkräfte (entsprechend 66 Lehrkräfte) eine hohe Zustimmung zum Qualitätsmanagement (klassiert; 1,0 bis 2,0 vergebene Punkte) angegeben.

**Abbildung 6 - Übersicht über die geäußerte Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement an Schulen**



Allerdings haben auch nur knapp 5 % (entsprechend 22 Lehrkräfte) der teilnehmenden Lehrkräfte eine ablehnende Haltung (klassiert; 5,0 bis 6,0 vergebene Punkte) bekundet. Die ganz überwiegende Anzahl der Lehrkräfte gibt eine eher indifferente Einstellung an (klassiert; 2,1

bis 4,9 vergebene Punkte), nämlich 382 Lehrer (entsprechend 81 %, siehe Abb. 6). Auf die Unterschiede zwischen den erfassten Befragtengruppen wird weiter unten eingegangen.

Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu beachten, dass vermutlich in dieser Stichprobe ein gewisser Bias hin zu einer positiven Einstellung zum Qualitätsmanagement besteht. Die an der Befragung teilnehmenden Schulen nehmen allesamt am Schulversuch EQuL des Landes Rheinland-Pfalz teil. Die Teilnahme an diesem Schulversuch ist für die Schulen freiwillig und bedurfte regelmäßig der Zustimmung der Gesamtkonferenz. Da dieser Schulversuch die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems als elementaren Gestaltungspunkt beinhaltet und dies den dem Schulversuch zustimmenden Lehrern bewusst war, ist davon auszugehen, dass an diesen Schulen bereits generell eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung zum Qualitätsmanagement bestehen dürfte. Möglicherweise würde sich daher bei Befragung eines weniger vorselektierten Kollektivs eine andere Einstellung zum Qualitätsmanagement zeigen. Hier wären weitere Untersuchungen wünschenswert.

Die Bereitschaft, an Schulversuchen zu partizipieren, kann zudem mit Vorteilen für beteiligte Schulen verbunden sein. So erhält die teilnehmende Schule die Möglichkeit, selbst Reformprozesse aktiv und ggfs. kritisch zu begleiten und mitzusteuern, anstatt Schulreformen „top down“ verordnet zu bekommen. Auch ist die Möglichkeit eines direkten Kontakts der für das Projekt verantwortlichen Lehrer zu vorgesetzten Stellen auch unabhängig vom sonst üblichen Dienstweg nicht zu unterschätzen. Die Teilnahme bietet für die Schule zudem eine gute Möglichkeit ihrer eigenen Profilierung, bspw. indem in deren Außendarstellung (z. B. auf der Internetpräsenz) explizit auf die Teilnahme an Schulversuchen hingewiesen wird. Das vorgeschlagene Ablaufprozedere sieht vor, dass Fragebögen von Mitgliedern der Steuergruppe in der Regel im Rahmen einer Gesamtkonferenz vorgestellt werden. Es ist daher nicht auszuschließen, dass hier in besonderem Maße mit dem Phänomen des Antwortens im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu rechnen ist. Weiterhin haben die Lehrkräfte davon Kenntnis, dass die Ergebnisse dieser Befragung dem Bildungsministerium, welches für die Koordination des Schulversuchs zuständig ist, weitergeleitet werden. Auch hier wäre es möglich, dass die Lehrkräfte diese Befragung nutzen, mittelbar Zustimmung oder Ablehnung zum Schulversuch insgesamt zu signalisieren.

Da relativ viele der teilnehmenden Lehrer Mitglieder der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung sind (22 %, entsprechend 101 Lehrer), ist auch hier mit einem Bias

hin zu einer eher positiveren Einstellung zu rechnen. Die Gesamtzahl der von dieser Gruppe abgegebenen Fragebögen (je teilnehmende Schule durchschnittlich 9,2 Mitglieder der Schulleitung oder einer Steuergruppe) erscheint bezogen auf die Gesamtlehreranzahl aber nachvollziehbar: Bei einer durchschnittlichen Anzahl von 5 Mitgliedern der Schulleitung je Schule (Schulleiter, stellvertretender Schulleiter und drei Abteilungsleiter) würde die oben genannte Durchschnittszahl von 9,2 Lehrern der gesamten Gruppe zu einer durchschnittlichen Stärke von 4,2 Mitgliedern einer Steuergruppe als Restgröße führen. Dieser Wert scheint plausibel. Die Mitglieder der Schulleitung oder einer Steuergruppe weisen durchschnittlich einen Wert von 2,49 Punkten und eine Standardabweichung von 0,91 Punkten auf. Demgegenüber geben die übrigen Lehrer einen Mittelwert von 3,39 Punkten bei einer Standardabweichung von 0,96 Punkten auf. Dieser Gruppenunterschied von 0,9 Punkten ist hoch signifikant ( $p < 0,00$  im Mann-Whitney-U-Test). Auffallend ist weiterhin, dass kein einziges Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe dem Qualitätsmanagement vollständig ablehnend gegenübersteht: Die maximal vergebene (aggregierte) Punktzahl in dieser Gruppe betrug 4,8 Punkte (bei 6,0 insgesamt möglichen Punkten bei vollständiger Ablehnung). Auf mögliche Einflussfaktoren, die die positivere Einstellung dieser Gruppe erklären können, wird weiter unten eingegangen.

Weiterhin wurde die Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlich langer Schuldienstzeit verglichen (vgl. auch Kap. 8). Lehrer konnten sich hierbei in vier Kategorien eingruppiert werden: unter 7 Jahre Schuldienst, einschließlich Vorbereitungsdienst (104 Lehrer, entsprechend 24 %), 7 bis 18 Jahre im Schuldienst (165 Lehrer, entsprechend 38 %), 19 bis 30 Jahre im Schuldienst (102 Lehrer, entsprechend 24 %) sowie über 30 Jahre im Schuldienst (62 Lehrer, entsprechend 14 %). Der Vergleich der Mittelwerte ergibt bei Lehrern mit einer Dienstzeit von unter 7 Jahren einen Mittelwert von 2,87 Punkten bei einer Standardabweichung von 0,99 Punkten, verglichen mit 3,29 Punkten bei einer Standardabweichung von 0,98 Punkten (Lehrer mit Dienstzeit von 7 bis 18 Jahren), 3,41 Punkten bei einer Standardabweichung von 1,08 Punkten (Dienstzeit von 19 bis 30 Jahren) sowie 3,28 Punkten bei einer Standardabweichung von 1,08 Punkten (Dienstzeit von über 30 Jahren). Der Mittelwertvergleich der vier Gruppen mit dem Kruskal-Wallis-H-Test ergibt einen hochsignifikanten Gruppenunterschied ( $p = 0,001$ ). Lehrkräfte mit längerer schulischer Dienstzeit weisen also eine signifikant negativere Einstellung auf als Lehrkräfte mit kürzerer Dienstzeit. Diese Unterschiede könnten damit zusammenhängen, dass Lehrer mit kürzerer Dienstzeit beruflichen Änderungen gegenüber aufgeschlossener sind. Da der Vorbereitungsdienst bzw. der Wechsel in den

Schuldienst bei diesen Lehrern noch in einer relativ zeitlichen Nähe liegt, dürften Lehrer mit kürzerer Dienstzeit gegenüber externen beruflichen Vorgaben aufgeschlossener sein als etablierte Lehrer mit langer Dienstzeit. Lehrkräfte mit kürzerer Dienstzeit sind diese externen Vorgaben vermutlich zum einen noch durch ihren Vorbereitungsdienst bzw. ihre Ausbildung unmittelbar gewöhnt, zum anderen befinden sie sich noch am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn. Das heißt, individuelle persönliche Gründe bspw. die Übernahme in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis bzw. Beamtenverhältnis auf Lebenszeit oder mittelfristig angestrebte Beförderungen, könnten Lehrer mit kürzerer Dienstzeit zu einer „politisch korrekten“ – und somit positiveren – Einstellung zum Qualitätsmanagement veranlassen. Lehrer mit längerer Dienstzeit sind aus beamten- bzw. arbeitsrechtlichen Gründen in der Regel schwerer durch externe Maßnahmen positiv zu motivieren oder nachhaltig zu sanktionieren (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2009). Sofern schulisches Qualitätsmanagement nicht als (auch) für die Lehrer vorteilhaft vermittelt werden kann, ist insofern gerade bei dienstälteren Lehrkräften mit einer eher ablehnenden Haltung zu rechnen.

Wird nicht die Länge der Dienstzeit, sondern das Lebensalter der Lehrkräfte betrachtet, werden die Ergebnisse weniger eindeutig. Zunächst ist auffällig, dass sich die Altersgruppen ungleichmäßig auf die angegebenen Gruppen verteilen: Nur knapp 4 % der Lehrer (einschließlich Referendare) sind unter 30 Jahre alt, 20 % sind unter 40 Jahre alt, 40 % der Lehrer sind 40 bis 50 Jahre alt und 35 % sind über 50 Jahre alt. Diese Verteilung ( $\frac{3}{4}$  der Lehrer sind über 40 Jahre alt) kann, wie bereits oben diskutiert, damit erklärt werden, dass Lehrer an berufsbildenden Schulen häufig später in den Schuldienst eintreten als Lehrer allgemeinbildender Schulen. Die Mittelwertvergleiche weisen für jüngere Lehrkräfte einen Mittelwert von 2,82 Punkten und eine Standardabweichung von 1,04 Punkten auf, während 30 bis 39-jährige Lehrer einen Mittelwert von 3,01 (Standardabweichung 0,99 Punkte), 40 bis 50-jährige Lehrer einen Mittelwert von 3,21 (Standardabweichung 0,97 Punkte) und über 50-jährige Lehrer einen Mittelwert von 3,32 Punkten bei einer Standardabweichung von 1,08 Punkte) aufweisen. Diese Mittelwertvergleiche ergeben allerdings keine signifikanten Gruppenunterschiede ( $p = 0,051$  im Kruskal-Wallis-H-Test). Tendenziell ist aber auch hier eine schlechtere Einstellung älterer Lehrer erkennbar. Die schlechtere Einstellung mit zunehmender Dienstdauer und in der Tendenz auch mit zunehmendem Alter könnte auch darin begründet sein, dass (dienst-)ältere Lehrer vermutlich viele Schulreformen erlebt haben und dadurch eine Reformmüdigkeit oder gar eine passive Ablehnung durch Untätigkeit entstanden sein könnte (vgl. dazu auch Terhart et al., 1994, S. 82). Gerade im Hinblick auf die heute schon bestehende und künftig weiter an-

steigende schiefe Altersverteilung in den Lehrerkollegien könnte ein Hauptaugenmerk künftiger Forschungsvorhaben in der Einbeziehung älterer Lehrkräfte und den besonderen Anforderungen für eine erfolgreiche Implementation in dieser Gruppe liegen.

## 12 Einflussfaktoren auf die Einstellung von Lehrkräften an Schulen

Als mögliche Einflussvariablen auf die Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen werden die Berufszufriedenheit, die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, die Verausgabungsbereitschaft, das Autonomiebestreben, die Reformbereitschaft, die Kooperationsbereitschaft, das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkraft und der Informationsstand zum Qualitätsmanagement als lehrerindividuelle Faktoren untersucht, sowie als institutionelle Faktoren das Führungshandeln der Schulleitung und die wahrgenommene Selbständigkeit der Schule. Im Folgenden wird gezeigt, inwieweit diese Faktoren (als unabhängige Variable) einen statistisch messbaren Einfluss auf die Einstellung der Lehrkräfte zum Qualitätsmanagement als abhängige Variable aufweisen.

Für die im ersten Arbeitsschritt vorgenommenen Mittelwertanalysen wird bei Vergleichen von zwei Gruppen der Mann-Whitney-U-Test verwendet, da die Voraussetzungen für den parametrischen t-Test nicht erfüllt waren (keine metrische Skala und keine Normalverteilung der unabhängigen Variable; Janssen & Laatz, 2010). Bei Vergleichen von mehr als zwei Gruppen wird der Kruskal-Wallis-H-Test angewendet (vgl. Kap. 8). Hierbei kann gezeigt werden, dass sich bezüglich der Berufszufriedenheit, der empfundenen Autonomie der Lehrkraft, der Reformbereitschaft, des Führungshandelns der Schulleitung, der Kooperationsbereitschaft, dem Selbstverständnis (paidotrop vs. logotrop) sowie dem Informationsstand über Qualitätsmanagement signifikante Gruppenunterschiede in der Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen zeigen. Die Stärke der Effekte der jeweiligen Prädiktoren auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement wird weiter unten beschrieben. Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und die Verausgabungsbereitschaft zeigen hingegen bei einem Signifikanzniveau von  $\alpha = 0,05$  keine Gruppenunterschiede in der Einstellung zum Qualitätsmanagement.

Die Ergebnisse der Mittelwertanalysen sollen für die einzelnen unabhängigen Variablen nun in der Reihenfolge der Hypothesen vorgestellt werden. Danach erfolgen die Berechnung der Korrelationen sowie eine Regressionsanalyse mit anschließender Diskussion der dargestellten Ergebnisse.

## 12.1 Lehrerindividuelle Einflussfaktoren

1. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren Berufszufriedenheit.

Für die Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlicher Berufszufriedenheit ergibt sich mit einer Signifikanz von 0,000 ein hochsignifikanter Unterschied zwischen sehr berufszufriedenen Lehrern (klassiert; maximal 1,3 vergebene Punkte bei der Berufszufriedenheit  $n = 144$ ), eher berufszufriedenen Lehrern (klassiert; 1,6 bis 2,0 vergebene Punkte,  $n = 153$ ), eher berufsunzufriedenen Lehrern (klassiert; 2,3 vergebene Punkte,  $n = 68$ ) sowie sehr berufsunzufriedenen Lehrern (klassiert; 2,6 und mehr vergebene Punkte,  $n = 99$ ). Sehr zufriedene Lehrer haben eine eher positive Einstellung zum Qualitätsmanagement (Mittelwert von 2,96 Punkten bei 1,14 Punkten Standardabweichung). Lehrer, die mit ihrem Beruf sehr unzufrieden sind, haben eine deutlich negativere Einstellung zum Qualitätsmanagement (Mittelwert von 3,57 Punkten bei 1,03 Punkten Standardabweichung). Allerdings stellen sehr berufszufriedene Lehrer mit 144 Personen (entsprechend 31 %), sowie eher berufszufriedene Lehrer mit 153 Personen (entsprechend 33 %) die mit Abstand beiden größten Gruppen in dieser Verteilung dar (vgl. dazu auch die Ergebnisse von Roth, 1972 sowie Krampen, 1978 und Ipfling, 1995, in welcher Lehrkräfte generell eine vergleichsweise hohe Berufszufriedenheit angeben).

2. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren subjektiver Bedeutsamkeit der Arbeit.

Die Mittelwertvergleiche ergeben bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit dagegen keine statistisch messbaren Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen. Beim Vergleich der vier Gruppen: sehr hohe subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (klassiert; bis 3,5 Punkte,  $n = 130$ ), eher hohe subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (klassiert; 3,75 bis 4,5 Punkte,  $n = 139$ ), eher geringe subjektive Bedeutsamkeit (klassiert; 4,75 bis 5,0 Punkte,  $n = 91$ ) und sehr geringe subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (klassiert; mehr als 5,25 Punkte,  $n = 99$ ) zeigen sich zwar in der genannten Reihenfolge dieser vier Gruppen leicht ansteigende Mittelwerte der Einstellung zum Qualitätsmanagement von 3,07 Punkten bis 3,40 Punkten bei einer

durchschnittlichen Standardabweichung der vier Gruppen von 1,02 Punkten. Die ausgewiesene asymptotische Signifikanz von 0,085 übersteigt jedoch die gewählte Höhe von  $\alpha = 0,05$ , so dass hier keine systematischen Zusammenhänge zunächst angenommen werden.

3. Hypothese:	Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren Verausgabungsbereitschaft.
---------------	--

Ebenso sind keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede in der Einstellung zum Qualitätsmanagement bezogen auf die Verausgabungsbereitschaft nachweisbar. Die durchschnittlich für die Einstellung zum Qualitätsmanagement vergebenen Punkte bewegen sich für alle vier Gruppen: 2,75 und weniger Punkte,  $n = 148$ ; 3,0 bis 3,5 Punkte,  $n = 116$ , sowie 3,75 bis 4,25 Punkte,  $n = 107$ ; 4,5 und mehr Punkte,  $n = 85$  (jeweils klassiert) zwischen 3,14 und 3,28 Punkten bei einer durchschnittlichen Standardabweichung dieser vier Gruppen von 1,03 Punkten. Zwischen den Gruppenmittelwerten sind keine statistisch signifikanten Unterschiede messbar; die asymptotische Signifikanz beträgt 0,656 (bei  $\alpha = 0,05$ ).

4. Hypothese:	Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren empfundener beruflicher Autonomie.
---------------	--

Bezüglich der empfundenen Autonomie der Lehrkräfte ergeben sich ebenfalls hochsignifikante Gruppenunterschiede bezüglich der Einstellung zum Qualitätsmanagement. Lehrer, die sich als sehr autonom empfinden, gaben im Mittel 2,96 Punkte bei 1,08 Punkten Standardabweichung (klassiert; maximal 2,4 vergebene Punkte) an, Lehrer, die sich als eher autonom empfinden, vergaben im Mittel mit 3,09 Punkten bei 0,9 Punkten Standardabweichung (klassiert; in der Skala *Autonomie der Lehrkraft* 2,6 bis 3,0 vergebene Punkte) nur geringfügig mehr Punkte. Dagegen errechnete sich für Lehrer, die sich als eher nicht autonom empfinden, mit einem Mittelwert von 3,33 Punkten bei 1,0 Punkten Standardabweichung (klassiert; 3,2 bis 3,6 vergebene Punkte) bereits ein deutlich schlechterer Wert. Lehrer, die sich als nicht autonom empfinden, gaben mit einem Mittelwert von 3,65 Punkten bei 1,04 Punkten Standardabweichung nochmals eine wesentlich schlechtere Einstellung zum Qualitätsmanagement an

(klassiert; mehr als 3,8 vergebene Punkte). Lehrer, die sich als sehr autonom bzw. eher autonom empfinden, machen die beiden größten Gruppen (jeweils rund 30 %) aus.

5. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren Reformbereitschaft.

Sehr starke Gruppenunterschiede sind bei der Reformbereitschaft erkennbar. Sehr reformbereite Lehrer (klassiert; bis maximal 2,5 vergebene Punkte) weisen einen Mittelwert in der Einstellung zum Qualitätsmanagement von 2,36 Punkten bei einer Standardabweichung von 0,78 Punkte auf. Eher reformbereite Lehrer (klassiert; 2,75 bis 3,25 vergebene Punkte) vergeben im Mittel bereits 3,0 Punkte bei einer Standardabweichung von 0,66 Punkten. Ein wiederum deutlich höherer Mittelwert, nämlich 3,49 Punkte bei einer Standardabweichung von 0,67 Punkten errechnet sich für weniger reformbereite Lehrer (klassiert; 3,5 bis 4,25 vergebene Punkte). Nicht reformbereite Lehrer (klassiert; mehr als 4,5 vergebene Punkte) vergeben durchschnittlich sogar 4,40 Punkte bei einer Standardabweichung von 0,78 Punkten. Die sehr reformbereiten Lehrer vergeben somit durchschnittlich über 2,0 Punkte weniger als die nicht reformbereiten Lehrer. Die vier genannten Gruppen verteilen sich annäherungsweise gleichmäßig (32 % sehr-; 21 % eher-; 27 % weniger- und 20 % nicht-reformbereite Lehrer). Im Kruskal-Wallis-H-Test sind diese Gruppenunterschiede mit einem Wert von 0,000 signifikant.

6. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren Kooperationsbereitschaft.

Im Vergleich dazu sind die festgestellten Gruppenunterschiede bei der Kooperationsbereitschaft zwar geringer, die Gruppen sind aber im Kruskal-Wallis-H-Test mit einer Signifikanz von 0,000 unterschiedlich. Die Gruppe mit hoher Kooperationsbereitschaft (klassiert; bis 2,2 vergebene Punkte) weist mit einem Mittelwert von 2,85 Punkten bei einer Standardabweichung von 1,02 Punkten eine stärkere Zustimmung zum Qualitätsmanagement auf als die Gruppe, die eher kooperationsbereit ist (klassiert; 2,2 bis 3,0 vergebene Punkte) mit einem Mittelwert von 3,25 Punkten bei einer Standardabweichung von 0,96 Punkten. Eher nicht kooperationsbereite Lehrer vergeben (klassiert; 3,2 bis 4,0 vergebene Punkte) durchschnittlich

3,30 Punkte bei einer Standardabweichung von 1,02 Punkten, während nicht kooperationsbereite Lehrer (klassiert; mehr als 4,2 vergebene Punkte) im Mittel 3,54 Punkte bei einer Standardabweichung von 1,02 Punkten) vergeben.

7. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren Informationsstand über Qualitätsmanagement.

Ein ebenfalls stark messbarer Unterschied zwischen verschiedenen Lehrergruppen ist im Informationsstand über Qualitätsmanagement erkennbar. Sehr gut informierte Lehrer (klassiert; bis max. 2,1 Punkte) geben einen Mittelwert von 2,33 Punkten an bei einer Standardabweichung von 0,73 Punkten zur Einstellung zum Qualitätsmanagement. Die Gruppe eher informierter Lehrer (klassiert; 2,3 bis 2,8 vergebene Punkte) weist einen deutlich schlechteren Mittelwert von 3,13 Punkten bei 0,87 Punkten Standardabweichung auf. Bei eher uninformierten Lehrern (klassiert; 3,0 bis 3,7 Punkte) fällt die Zustimmung zum Qualitätsmanagement mit einem Mittelwert von 3,50 Punkten bei einer Standardabweichung von 0,82 Punkten weiter ab. Bei Lehrern, die angeben wenig informiert (klassiert; 3,8 und mehr Punkte) zu sein, liegt der Mittelwert sogar bei 4,03 Punkten (0,87 Punkte Standardabweichung). Die Gruppenverteilung ist mit 28 % sehr informierte, 23 % eher informierte, 27 % eher uninformierte und 22 % uninformierte relativ gleichmäßig.

8. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren pädagogischem Selbstverständnis.

Das Selbstverständnis der Lehrkraft, das in der Skala *Paidotropie vs. Logotropie* abgefragt wird, hat ebenfalls einen messbaren Unterschied bezüglich der Einstellung zum Qualitätsmanagement. Allerdings zeigte anders als erwartet die Gruppe der logotrop orientierten Lehrer eine negativere Einstellung zum Qualitätsmanagement. Die Gruppe sehr paidotrop orientierter Lehrer, die bis zu 2,6 Punkte (klassiert) in der Skala vergeben hat, weist mit einem Mittelwert von 2,88 Punkten bei einer Standardabweichung von 1,0 Punkten eine eher positive Einstellung zum Qualitätsmanagement auf. Eher paidotrop orientierte Lehrer (klassiert; 2,8 bis 3,2 vergebene Punkte) haben eine leicht schlechtere Einstellung zum Qualitätsmanagement (Mit-

telwert von 3,0 Punkten bei einer Standardabweichung von 0,84 Punkten). Mit zunehmender logotroper Ausprägung steigt die ablehnende Haltung zum Qualitätsmanagement weiter an: Bei eher logotrop orientierten Lehrern (klassiert; 3,4 bis 3,8 vergebene Punkte) errechnet sich ein Mittelwert von 3,38 Punkten mit einer Standardabweichung von 0,92 Punkten. Sehr logotrop orientierte Lehrer (klassiert; 4,0 und mehr vergebene Punkte) vergeben durchschnittlich 3,75 Punkte bei einer Standardabweichung von 1,14 Punkten.

## 12.2 Institutionelle Einflussfaktoren

Als institutionelle Einflussfaktoren sollen nun die Ergebnisse für die Skalen *Führungshandeln der Schulleitung* und *Autonomie der Lehrkraft* dargestellt werden.

9. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Führungshandeln der Schulleitung.

Wie erwartet geben Lehrer, die das Führungshandeln der Schulleitung als sehr positiv empfinden (klassiert; bis zu 2,2 vergebene Punkte), eine eher positive Einstellung zum Qualitätsmanagement an (Mittelwert 2,80 Punkte bei einer Standardabweichung von 0,86 Punkten). Wird das Führungshandeln lediglich als eher positiv (klassiert; 2,4 bis 3,0 vergebene Punkte) bewertet, sinkt die Zustimmung zum Qualitätsmanagement (Mittelwert 3,37 Punkte bei einer Standardabweichung von 0,92 Punkten). Lehrer, die das Führungshandeln als eher schlecht bewerten (klassiert; 3,2 bis 3,8 vergebene Punkte), weisen einen Mittelwert von 3,55 bei einer Standardabweichung von 0,80 Punkten auf. Wird das Führungshandeln als schlecht bewertet (klassiert; mehr als 4,0 vergebene Punkte), fällt auch die Zustimmung zum Qualitätsmanagement weiter ab (Mittelwert 3,83 Punkte bei 0,98 Punkten Standardabweichung).

10. Hypothese:	Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Selbständigkeit der Schule.
----------------	--

Empfinden Lehrer ihre Schule als selbständig, zeigen sie ebenfalls eine stärker positive Einstellung zum Qualitätsmanagement auf. So geben Lehrer, die ihrer Schule nur wenig Selbständigkeit bescheinigen (klassiert, 2,0 und weniger vergebene Punkte), einen Mittelwert von 5,01 Punkten (Standardabweichung 1,78 Punkte) bei ihrer Einstellung zum Qualitätsmanagement an. Mit zunehmendem Empfinden von Selbständigkeit der Schule erhöht sich die Zustimmung der Lehrer zum Qualitätsmanagement. Bei 2,8 bis 3,4 vergebenen Punkten (klassiert) wird ein Mittelwert von 6,7 Punkten (Standardabweichung 8,48 Punkte) und bei über 3,6 vergebenen Punkten ein Mittelwert von 7,82 Punkten (Standardabweichung 10,64 Punkte) erreicht.

### 12.3 Statistische Zusammenhänge ausgewählter Einflussfaktoren

Mit Ausnahme der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und der Verausgabungsbereitschaft weisen sämtliche untersuchten Variablen signifikante Mittelwertunterschiede bezogen auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement auf. Um die Zusammenhänge zwischen den Variablen zu ermitteln und eine Gewichtung der Stärke der möglichen Einflüsse vornehmen zu können, wurden die möglichen Einflussfaktoren mittels einer bivariaten Korrelationsanalyse sowie einer multiplen Regressionsanalyse weiter untersucht.

Wie schon bei den oben dargestellten Gruppenvergleichen, zeigen auch hier alle möglichen Einflussfaktoren außer der Verausgabungsbereitschaft einen signifikanten Zusammenhang mit der Einstellung zum Qualitätsmanagement. Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit wird mit einem Wert von 0,004 ebenfalls gerade noch signifikant. In der Stärke der ermittelten Zusammenhänge zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede: Den stärksten Zusammenhang zur Einstellung zum Qualitätsmanagement hat mit einem Korrelationskoeffizienten nach Pearson von 0,749 die Reformbereitschaft. Ebenfalls wird ein sehr großer Zusammenhang (Korrelationskoeffizienten nach Pearson 0,627) zwischen dem Informationsstand über Qualitätsmanagement und der Einstellung zu Qualitätsmanagement ersichtlich. Deutliche Zusammenhänge zeigen sich außerdem für das Führungshandeln der Schulleitung (Korrelationskoeff-

fizienten nach Pearson 0,448) und das Selbstverständnis (Korrelationskoeffizienten nach Pearson 0,325). Betrachtet man die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Einflussvariablen, so zeigen sich auch hier zahlreiche Zusammenhänge. Am meisten ausgeprägt sind hierbei die Zusammenhänge zwischen dem Führungshandeln der Schulleitung, dem Informationsstand über Qualitätsmanagement und der Reformbereitschaft (vgl. Tab. 8).

**Tabelle 8 - Bivariate Korrelationen zwischen ausgewählten Variablen**

Skala		Reformbereitschaft	Führungshandeln der Schulleitung	Informationsstand zum Qualitätsmanagement	Einstellung zum Qualitätsmanagement
Reformbereitschaft des Lehrers	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig) n	1  529	,375** ,000 500	,481** ,000 500	,749** ,000 454
empfundenes Führungshandeln der Schulleitung	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig) N	,375** ,000 500	1  521	,641** ,000 495	,448** ,000 455
Informationsstand über Qualitätsmanagement	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig) n	,481** ,000 500	,641** ,000 495	1  519	,627** ,000 451
Selbstverständnis des Lehrers	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig) n	,304** ,000 488	,140** ,002 486	,267** ,000 483	,325** ,000 450
Autonomie des Lehrers	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig) n	,225** ,000 514	,261** ,000 505	,182** ,000 504	,233** ,000 459
empfundene Selbstständigkeit der Schule	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig) n	,431** ,000 446	,575** ,000 448	,545** ,000 449	,490** ,000 426

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

Kompatible Ergebnisse zeigt auch die multiple Regressionsanalyse. Diese wurde mit der abhängigen Variable Einstellung der Lehrkräfte zum Qualitätsmanagement und sämtlichen genannten unabhängigen Variablen, nämlich Berufszufriedenheit, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, empfundene Autonomie der Lehrkraft, Führungsverhalten der Schulleitung, Informationsstand über Qualitätsmanagement, Reformbereitschaft, Selbstverständnis der Lehrkraft (paidotrop vs. logotrop) sowie Kooperationsbereitschaft berechnet. Die „Fitness des Modells“, also das Verhältnis der Residuen zur Varianz der abhängigen Variablen, drückt aus, wie gut die abhängige Variable durch die unabhängige Variable vorhergesagt werden kann und wird mit dem Determinationskoeffizienten  $R^2$  dargestellt ( $0 < R^2 < 1$ ; Schnell et al., 2011, S. 420). In der oben beschriebenen Regressionsanalyse ergibt sich mit einem Wert für  $R^2$  von 0,653 bzw. 0,643 (korrigiertes  $R^2$ ) ein ausgesprochen zufriedenstellender Wert. Der Standardfehler des Schätzers, also die Abweichung der geschätzten Werte von den tatsächlichen Werten, beträgt 6,097. Das Modell erklärt somit knapp 2/3 der Varianz

des Zielkonstrukts. Dies deutet auf ein durch die empirische Analyse bestätigtes sehr belastbares Theoriemodell hin. Anders ausgedrückt: Mittels der für diese Arbeit ausgewählten Prädiktoren kann die Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement sehr gut vorhergesagt werden. Es ist aufgrund dieser guten „Fitness des Modells“ daher auch möglich, aus den Ergebnissen Schlüsse für die weitere praktische Umsetzung von Qualitätsmanagement an Schulen zu ziehen.

**Tabelle 9 – Regressionsmodell**

Koeffizienten<sup>a</sup>

Skala	nicht standardisierte Koeffizienten		standardisierte Koeffizienten Beta	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler			
(Konstante)	3,338	2,418		1,380	,168
Berufszufriedenheit des Lehrers	,006	,140	,002	,040	,968
subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit des Lehrers	-,021	,088	-,008	-,239	,811
Verausgabungsbereitschaft des Lehrers	-,049	,084	-,021	-,584	,560
Autonomie des Lehrers	,117	,086	,051	1,358	,175
Reformbereitschaft des Lehrers	1,076	,087	,496	12,388	,000
Kooperationsbereitschaft des Lehrers	-,091	,063	-,051	-1,451	,148
Informationsstand über Qualitätsmanagement des Lehrers	,519	,075	,332	6,965	,000
Selbstverständnis des Lehrers	,273	,084	,112	3,246	,001
empfundenes Führungshandeln der Schulleitung	-,051	,089	-,026	-,566	,572
empfundene Selbständigkeit der Schule	,176	,085	,087	2,088	,038

a. Abhängige Variable: Einstellung zu Qualitätsmanagement

Die Regressionsanalyse gibt für die beiden unabhängigen Variablen Reformbereitschaft (Signifikanzwert 0,000) und Informationsstand über Qualitätsmanagement (Signifikanzwert 0,000) hochsignifikante Werte an. Außerdem sind die Werte für das Selbstverständnis der Lehrkraft (Signifikanzwert 0,001) und die Selbständigkeit der Schule (Signifikanzwert 0,038) auf dem 0,1 % Niveau noch signifikant (Signifikanzwert 0,001). Haupteinflussfaktor für die Einstellung zum Qualitätsmanagement ist auch hier die Reformbereitschaft. Sie weist mit 1,076 den größten Regressionskoeffizienten auf. Es folgen der Informationsstand über Qualitätsmanagement (Regressionskoeffizient 0,519) sowie das Selbstverständnis der Lehrkraft

(Regressionskoeffizient 0,273) die Selbständigkeit der Schule (Regressionskoeffizient 0,176) und die Autonomie der Lehrkraft (Regressionskoeffizient 0,117).

Regressionskoeffizienten mit einem Wert nahe 1 könnten grundsätzlich auf das Problem der Multikollinearität hinweisen (Komlos & Süßmuth, 2010, S. 109 f.). Aus diesem Grund und wegen der in der Korrelationsanalyse aufgefallenen starken Interkorrelationen zwischen dem Führungshandeln der Schulleitung, der Reformbereitschaft und dem Informationsstand über Qualitätsmanagement wurden zwei weitere Regressionsanalysen mit dem Führungshandeln als unabhängige Variable und der Reformbereitschaft als abhängige Variable einerseits sowie darauf folgend mit dem Informationsstand über Qualitätsmanagement als abhängige Variable andererseits durchgeführt. Es konnten keine signifikanten Veränderungen der Ergebnisse der Regressionsgleichung festgestellt werden. Zudem weisen die Kollinearitätsstatistiken der SPSS-Ausgabe der ursprünglichen Regressionsgleichung auf ein höchstens als sehr geringfügig zu bezeichnendes potenzielles Multikollinearitätsproblem hin: In dieser Statistik werden die Toleranz (entsprechend der Differenz  $1-R^2$ ) sowie der Varianz-Inflationsfaktor (VIF, entsprechend der reziproken Transformation der Toleranz) ausgewiesen. Als Grenzwert der Toleranz sollte 0,20 nicht unterschritten und entsprechend bei dem (reziproken) Varianz-Inflationsfaktor 5,0 nicht überschritten werden (Urban & Mayerl, 2011, S. 232). Für keine Variable wird dieser Toleranzwert unterschritten; die „schlechtesten“ Toleranzwerte werden für die Variablen *Führungshandeln* (0,465) und *Informationsstand über Qualitätsmanagement* (0,440) ausgewiesen; die Varianz-Inflationsfaktoren für diese Variablen betragen entsprechend 2,148 (Führungshandeln) und 2,275 (Informationsstand über Qualitätsmanagement).

In der Berechnung mit dem Führungshandeln als unabhängige Variable und dem Informationsstand über Qualitätsmanagement als abhängige Variable wird ein korrigiertes  $R^2$  von 0,410 (Standardfehler des Schätzers 4,895) erreicht. Aufgrund des erreichten Signifikanzwertes von 0,000 kann ein hoher messbarer Zusammenhang zwischen dem Informationsstand über Qualitätsmanagement und dem Führungshandeln der Schulleitung angenommen werden: So ist – nach dieser Regressionsgleichung – eine um 10 % positivere Einschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitung (0,6 Punkte) mit einem um 1,29 Punkten verbesserten empfundenen Informationsstand über Qualitätsmanagement verbunden (Skala zum Informationsstand über Qualitätsmanagement mit 6 Items) Anders ausgedrückt: Über 40 % der Varianz des Informa-

tionsstandes zum Qualitätsmanagement werden durch das Führungshandeln erklärt. Dies zeigt einen deutlichen Einfluss.

Werden in der Berechnung hingegen die Reformbereitschaft als abhängige Variable und das Führungshandeln als unabhängige Variable angenommen (zweite Berechnung), ist dieses Modell zwar immer noch hochsignifikant (Signifikanzwert 0,000), es wird jetzt aber nur ein korrigiertes  $R^2$  von 0,139 (Standardfehler des Schätzers 4,483) ausgewiesen. Steigt das wahrgenommene Führungshandeln also um 10 % (3 Punkte), erhöht sich die Reformbereitschaft um 3,39 Punkte (bei minimal 6 und maximal 24 zu vergebenden Punkten). Der Einfluss des Führungshandelns auf den Informationsstand über Qualitätsmanagement ist also wesentlich größer als auf die Reformbereitschaft. Dies erscheint sehr plausibel, da die meisten Informationen durch das Führungspersonal vermittelt werden, während die Reformbereitschaft eine individuelle Eigenschaft der Lehrkräfte ist, auf die von außen nur begrenzt Einfluss genommen werden kann.

Durch die starke Interkorrelation geht der Effekt des Führungshandelns vermutlich in der eingangs berechneten Regressionsanalyse in den Effekten Reformbereitschaft und Informationsstand auf und wird somit durch diese verdeckt. Um diese These zusätzlich zu überprüfen, wurde aufgrund der gewonnenen Ergebnisse eine weitere Regressionsanalyse *ohne* die unabhängigen Variablen *Informationsstand über Qualitätsmanagement* und *Reformbereitschaft* durchgeführt. Hier wurde R mit 0,572 (korrigiertes  $R^2 = 0,316$  mit Standardfehler des Schätzers von 8,470) berechnet. In dieser Regressionsanalyse wurde nun neben der Autonomie der Lehrkraft und dem Selbstverständnis der Lehrkraft auch das Führungshandeln mit einer Signifikanz von 0,000 und einem vergleichsweise hohen Regressionskoeffizienten von 0,674 berechnet. Dieses Ergebnis unterstützt die obige These.

Um eventuellen Modellverstößen präventiv zu begegnen, wurden außerdem mögliche Ausreißer in einer erneuten Regressionsrechnung berücksichtigt. In der „fallweisen Diagnose“ wurden die Fallnummern 76, 120 und 456 als Ausreißer identifiziert. Dazu ist anzumerken, dass Ausreißerfälle trotz ihrer Außenseiterrolle die Regressionsschätzung entscheidend beeinflussen können (vgl. dazu ausführlich Urban & Mayerl, 2011, S. 185 f.). Ausreißerresiduen können bei Regressionsschätzungen mit kleinen Fallzahlen zu Instabilitäten führen und sollten daher ausgeschlossen werden (Urban & Mayerl, 2011, S. 185). Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass die hier durchgeführte Regressionsanalyse aufgrund der Höhe ihrer Fallzahl ent-

scheidend durch die Ausreißerresiduen beeinflusst wird. Trotzdem wurde eine erneute Regressionsschätzung – ohne die drei Ausreißerresiduen durchgeführt. Dies führte nicht zu signifikanten Veränderungen in der Regressionsschätzung.

## 13 Diskussion der Ergebnisse und Forschungsdesiderate

Die oben dargestellten Ergebnisse sollen nun im Einzelnen diskutiert und in den Kontext der vorhandenen Forschungsliteratur eingeordnet werden.

Insgesamt erweist sich das in dieser Arbeit untersuchte theoretische Modell empirisch als sehr belastbar. Immerhin knapp 2/3 der Varianz der Einstellung zum Qualitätsmanagement können mit dem vorgestellten Modell erklärt werden. Die beiden institutionellen Prädiktoren (Führungshandeln der Schulleitung sowie die Selbständigkeit der Schule) zeigen einen deutlichen Einfluss auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement. Mit der Reformbereitschaft und dem Selbstverständnis der Lehrkraft können außerdem zwei wichtige individuelle Prädiktoren identifiziert werden. Die einzelnen Prädiktoren sollen im Folgenden gesondert diskutiert werden. Hierbei wird mit den Befunden begonnen, die nicht erwartungskonform ausfielen.

Anders als aufgrund der vorliegenden Literatur zu vermuten ist, zeigt die Verausgabungsbereitschaft keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement. Möglicherweise ist die hier verwendete Skala inhaltlich zu sehr auf eine bereits bestehende Verausgabung anstatt auf die Bereitschaft, künftig Mehrarbeit zu leisten, angelegt. Die in der Befragung verwendete Skala entstammt dem AVEM-Fragebogen (arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) und wird originär zur Diagnose psychosomatischer Störungen, beispielsweise eines Burnouts verwendet (Schaarschmidt, 2006). Es könnte vermutet werden, dass Items dieser Skala sprachlich zu sehr pathologisierend formuliert und zu wenig auf die hier benötigten schulspezifischen Erfordernisse bezogen sind. Gegebenenfalls sollte an anderer Stelle mit Hilfe einer anderen Skala nochmals überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Verausgabungsbereitschaft und der Einstellung zum Qualitätsmanagement besteht. Hierbei könnte – anders als von Teichmann 1999 gefunden – der zu erwartende Mehraufwand bei der Umsetzung von Qualitätsmanagement durch die Lehrkräfte jedoch auch tatsächlich eine vergleichsweise vernachlässigbare Rolle spielen. Denkbar ist auch, dass derzeit für die meisten Lehrer noch kein deutlicher Mehraufwand besteht, da die Vorarbeiten zum Qualitätsmanagement noch weitgehend in den Steuergruppen erfolgen. Eher gegen diese Annahme spricht jedoch der Befund, dass es sich auch zwischen der Gruppe der Schulleitung/Steuergruppe und der Gruppe der Lehrer ohne Leitungsfunktion kein signifikanter Unterschied in der Verausgabungsbereitschaft zeigt. Zu bedenken ist auch, dass Lehrer, die sich stark verausgabt fühlen und keinerlei Mehrarbeit mehr akzeptieren, diesen Fragebo-

gen womöglich ebenfalls nicht ausgefüllt haben (vgl. auch Gamsjäger & Sauer, 1996 und Hoffmann, 1988).

Ebenfalls anders als zunächst vermutet, haben nicht die eher logotrop, sondern die eher paidotrop orientierten Lehrer eine positivere Einstellung zum schulischen Qualitätsmanagement. Ursprünglich wurde angenommen, dass logotrop orientierte Lehrer aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Ausrichtung einen stärkeren Bezug zum Qualitätsmanagement aufweisen würden. Die Vermittlung von Wissen lässt sich beispielsweise leichter überprüfen und bewerten als erzieherische Tätigkeiten. Weiterhin lassen sich die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts besser vereinheitlichen als Erziehungsstile, die häufig stark von der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers abhängen. Dennoch stehen vor allem paidotrop orientierte Lehrer dem Qualitätsmanagement aufgeschlossener gegenüber. Möglicherweise hängt dies mit der konkreten Umsetzung an den befragten Schulen zusammen. Stehen im Rahmen der Einführung von Qualitätsmanagement beispielsweise die Entwicklung oder Überarbeitung eines pädagogisch betonten Schulleitbildes oder kooperative Unterrichtsformen im Fokus der Bemühungen, könnte dies eher paidotrop orientierte Lehrer ansprechen. Dies deckt sich mit einem Befund von Lohre (1998) der zeigte, dass Lehrer insbesondere dann zu Reformen bereit sind, wenn sie sich hiervon eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit versprechen. Denkbar ist auch, dass paidotrop orientierte Lehrer die Leistungskontrollen als ihrer persönlichen Weiterentwicklung dienend empfinden – insbesondere, wenn diese seitens des Führungspersonals klug dosiert und in einer konstruktiven Art und Weise eingesetzt werden. Möglicherweise fühlen sich logotrop orientierte Lehrer dagegen durch die Messungen eher kontrolliert. Auffallend ist auch, dass die paidotrop orientierten Lehrer eine höhere Reformbereitschaft zeigen (siehe Tab. 8 auf S. 107). Hier könnte die Reformbereitschaft als die erklärende intervenierende Variable für die bessere Einstellung zum Qualitätsmanagement fungieren. Zur Klärung ist weitere Forschung notwendig, bevor aus diesem Befund Empfehlungen für die praktische Umsetzung des Qualitätsmanagements an Schulen abgeleitet werden können.

Die Einstellung zum Qualitätsmanagement ist eng mit dem Führungshandeln der Schulleitung, der Reformbereitschaft der Lehrkräfte und dem Informationsstand über Qualitätsmanagement verwoben. Den weitaus größten Einfluss auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement hat die Reformbereitschaft. Dies deckt sich mit bisherigen Befunden aus der Literatur, die zeigen, dass die Reformbereitschaft der entscheidende Faktor für die Umsetzung von Neuerungen sowohl in Schulen als auch in der Wirtschaft ist (vgl. Schumacher, 2008; Holt et

al., 2007). Der in dieser Untersuchung gezeigte Zusammenhang ist allerdings so groß, dass man von der Reformbereitschaft als einer *conditio sine qua non* sprechen kann. Für die weitere Forschung dürfte es daher von Interesse sein zu untersuchen, welche Faktoren Einfluss auf die Reformbereitschaft der Lehrer nehmen. In den Nebenbefunden zeigt sich hier bereits, dass sowohl das Führungshandeln als auch der Informationsstand über Qualitätsmanagement einen Einfluss auf die spezifische Reformbereitschaft haben. Ein weiterer interessanter Nebenbefund ist, dass sich die Reformbereitschaft mit steigendem Alter und steigender Dauer des Schuldienstes verschlechtert (Befunde siehe Anhang). Hierbei könnte es sich um einen altersspezifischen Konservatismus handeln. Möglicherweise haben die dienstälteren Lehrkräfte aber auch bereits zu viele (für sie als frustrierend empfundene) Reformversuche erlebt, so dass sich hier möglicherweise auch eine biografisch bedingte Reformmüdigkeit zeigen könnte. Mehrere Autoren konnten bereits zeigen, dass erfolglose vorausgegangene Veränderungsinitiativen die schwerste Hypothek für neue Reformen darstellen (Bastian et al., 2002; Robinson & Morrison, 2000; Schönknecht, 1997; Holtappels, 1997; Carle, 1995).

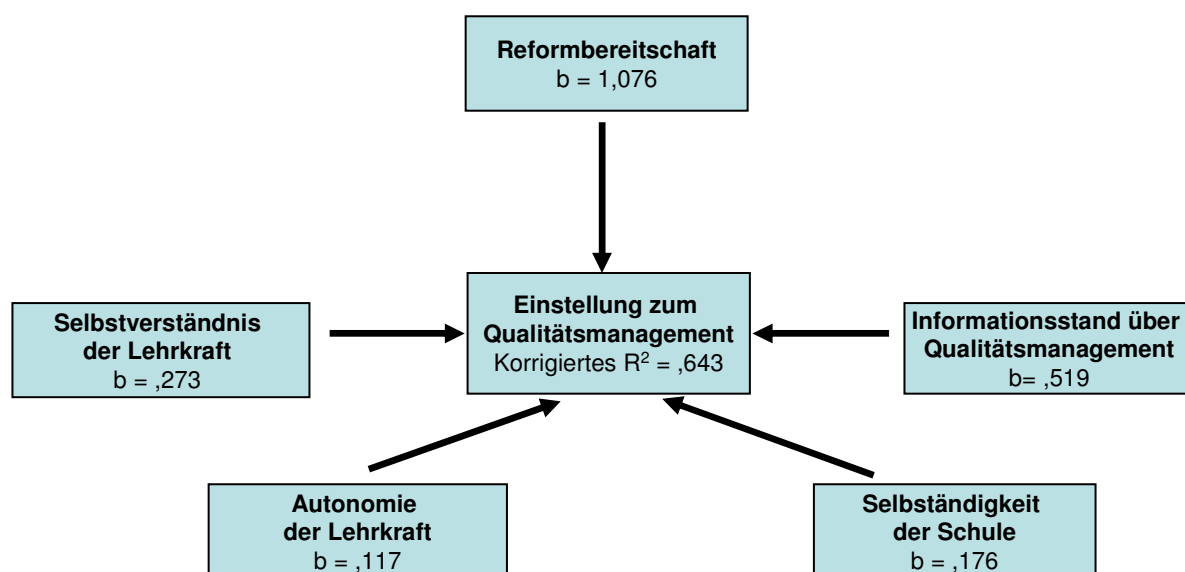
Nach der Reformbereitschaft hat der Informationsstand über Qualitätsmanagement den nächst größeren Einfluss auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement. Fazio und Zanna vertraten bereits 1981 die Position, dass mehr Wissen über einen Einstellungsgegenstand zu einer klareren Position und einer besseren Verfügbarkeit der Einstellung führt. Lehrer, die transparente Informationen darüber erhalten, welche Ziele die Einführung eines Qualitätsmanagements verfolgt und in welchen konkreten Schritten die Einführung an der eigenen Schule erfolgen soll, zeigen wie erwartet auch in dieser Untersuchung eine deutlich positivere Einstellung zum Qualitätsmanagement. Weiterhin wies das Führungshandeln einen deutlichen Einfluss auf den Stand der Information zum Qualitätsmanagement auf. Dies ist insofern sehr plausibel, da die Information meist durch das Führungspersonal erfolgt. Für die Praxis ist der Informationsstand als Einfluss nehmende Größe insbesondere deshalb interessant, da die Informationsgestaltung ein Faktor ist, auf den sehr gut von außen eingewirkt werden kann. Selbst bei schlechtem Führungshandeln sind Wege denkbar, Lehrer dennoch suffizient beispielsweise durch das Ministerium über die Ziele und die Umsetzung von Qualitätsmanagement-Maßnahmen zu informieren. Dennoch wäre auch hier weitere Forschung wünschenswert, beispielsweise durch welche Informationswege Lehrkräfte besonders gut zu erreichen sind.

Der Einfluss des Führungshandelns zeigt sich in dieser Untersuchung zwar als nicht ganz so stark wie aufgrund der Literatur erwartet (Hallinger & Heck, 1998; Scheerens et al., 2003); er

wird jedoch deutlich sichtbar. Weiterhin zeigte sich, wie bereits oben beschrieben, dass das Führungshandeln Einfluss auf weitere Prädiktoren wie den Informationsstand, die Reformbereitschaft, aber auch die Kooperationsbereitschaft und die empfundene Autonomie der Lehrkraft hat. Das Führungshandeln kann somit insgesamt durchaus als eine intervenierende Variable für die Einstellung zum Qualitätsmanagement betrachtet werden.

Als weiterer Faktor, der auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement Einfluss nimmt, soll die von den Lehrern empfundene Autonomie besprochen werden. Aufgrund der Befunde von Zlatkin-Troitschanskaia und Buske (2009), die zeigen, dass der Grad der Fremdbestimmung der determinierende Faktor dafür ist, ob Lehrkräfte Reformen gegenüber aufgeschlossen sind, ist hier zwar ebenfalls ein etwas stärkerer Effekt erwartet worden. Dennoch kann man von der empfundenen Autonomie der Lehrkraft als einem deutlichen Prädiktor für die Einstellung zum Qualitätsmanagement sprechen. Auch hier fand sich nebenbefundlich eine Besonderheit bei der Gruppe der älteren Lehrer: Mit zunehmendem Alter spalten sich die Lehrer in eine Gruppe, die sich als sehr autonom empfindet und eine sich eher nicht autonom fühlende Gruppe (Befund im Anhang). Ähnlich wie bei der Reformbereitschaft ist diese Altersschere vermutlich durch biografische Ereignisse bedingt.

**Abbildung 7 - Ergebnisgrafik der gemessenen Haupteinflussfaktoren auf die Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen**



Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die durchgeführte Befragung im Hinblick auf die Themenstellung zielführend gewesen ist. Aufbauend auf die oben genannten methodenkritischen Einwände wäre eine landesweite und/oder schulartübergreifende Befragung von Lehrern zu diesem Thema wünschenswert. Mit dem hier entwickelten Fragebogen liegt ein hinreichend reliables Messinstrument zur Ermittlung der Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement vor. Eine weiterführende Befragung an anderen Schulen setzt allerdings voraus, dass schulisches Qualitätsmanagement dem Status eines Schulversuchs entwächst und als etablierte, individuelle und schulinterne Steuerungsgröße im Sinne einer Rückmeldung und nicht als Kontrollinstrument verstanden wird. Dies würde allerdings voraussetzen, dass sämtliche schulischen Lehr- und Führungskräfte eine Weiterbildung mit einem Mindestmaß an theoretischer Fundierung zum schulischen Qualitätsmanagement erhalten. Ansonsten ist zu befürchten, dass latente Ängste und Bedrohungen bei einzelnen Lehrkräften verdecken, dass es sich beim schulischen Qualitätsmanagement dem originären Sinne nach um ein an sich interdisziplinär einsetzbares Feedback-Instrument handelt.

### *Forschungsdesiderate*

In der Diskussion der Ergebnisse wurde schon gelegentlich auf wünschenswerte Anschlussuntersuchungen hingewiesen, wie beispielsweise eine landesweite und schulartenübergreifende Befragung einer nach repräsentativen Gesichtspunkten ausgewählten Stichprobe von Lehrern zur Einstellung zum Qualitätsmanagement. Darüber hinaus ergeben sich weitere Forschungsfelder und offene Fragen. Exemplarisch können hier hervorgehoben werden:

Der hier gewählte quantitative methodische Ansatz zur Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen könnte durch qualitative Forschungsarbeiten zur gleichen Fragestellung ergänzt und die hier gewonnenen Ergebnisse ggfs. fundieren. Interessant wäre dies vor dem Hintergrund, auch Opponenten – und bspw. „Fragebogenverweigerern“ (*unit non-response*) – die Möglichkeit einer Artikulation zu geben. Wichtiges Desiderat ist die erneute Durchführung dieser quantitativen Studie an den gleichen Schulen zu einem späteren Zeitpunkt, um im Längsschnitt mögliche Veränderungen der Effekte im Zeitvergleich beobachten zu können. Dadurch wäre es auch möglich festzustellen, ob sich im Verlauf weitere Veränderungen hinsichtlich der Einstellung zum Qualitätsmanagement ergeben und ob sich die Effekte wichtiger Prädiktoren verstärken oder abschwächen. Auch eine Studie mit dem Ziel eines direkten Vergleichs der Ergebnisse mit Schulen, die explizit nicht an Schulversuchen teil-

nehmen, welche die schulische Eigenständigkeit verbunden mit einer höheren internen evaluationsbasierten Rechenschaftslegung beinhalten, wäre wünschenswert.

Als mit Abstand wichtigster Prädiktor wurde die Reformbereitschaft identifiziert. Es konnte bereits gezeigt werden, dass der Informationsstand und das wahrgenommene Führungshandeln sowie das (Dienst-)Alter Einfluss auf die Reformbereitschaft nehmen. Dennoch wäre es für die weitere Forschung wünschenswert, genauer zu untersuchen, welche Parameter in welchem Ausmaß Einfluss auf die Reformbereitschaft der Lehrkräfte nehmen. Weiterhin wären Studien wünschenswert, die untersuchen, aus welchen Gründen die Reformbereitschaft mit steigendem (Dienst-)Alter abnimmt und wie dem seitens der Schulleitung entgegengewirkt werden kann.

Die in der Studie gezeigten unterschiedlichen Ergebnisse in der Einstellung zwischen paidotrop und logotrop orientierten Lehrkräften sollten ebenfalls zu weiterer Forschung auf diesem Gebiet führen. Ein Forschungsdesiderat wäre eine Untersuchung, die analysiert, aus welchen Gründen paidotrop orientierte Lehrer eine bessere Einstellung zum Qualitätsmanagement als logotrop orientierte Lehrkräfte haben. Ziel wäre ein Qualitätsmanagement-System zu vermitteln, welches auf verschiedene Lehrertypen zugeschnitten ist. Hieraus könnten sich möglicherweise ebenfalls Implikationen für die Art und Weise ergeben, mit der bestimmte Lehrergruppen insgesamt besser für Reformen gewonnen werden könnten.

Möglicherweise weit reichende Implikationen für die Schulpraxis hätte auch eine Untersuchung, die erforscht, welche Art der Information (Gestaltung, Informationswege, Informanten, Frequenz etc.) die Lehrkräfte am wirkungsvollsten erreicht. Es konnte gezeigt werden, dass das Ergebnis, nämlich der Informationsstand über das Qualitätsmanagement, einen großen Einfluss auf die Einstellung der Lehrkräfte hat. Es besteht jedoch noch Forschungsbedarf zur Umsetzungspraxis: Wirkt sich eine Information durch bestimmte Gruppen (Steuerungsgruppe, Schulleitung, übergeordnete Schulbehörden oder das Kultusministerium) unterschiedlich auf die Einstellung von Lehrkräften aus? Wirkt sich die Person des Informanten (Sympathie, Respekt, Fachkenntnis) auf die Einstellung von Lehrkräften aus? Gibt es einen Unterschied zwischen einer schriftlichen (bspw. mittels Rundschreiben) oder mündlichen (bspw. im Rahmen einer Gesamtkonferenz oder einer speziellen Schulung) Informationsvermittlung? Ist es sinnvoll, eine Fülle an Informationen an einem einzigen Zeitpunkt zu vermitteln oder ist eine sukzessive Informierung der bessere Weg?

Ein weiterer Punkt, zu dem noch Forschungsbedarf besteht, ist die empfundene Autonomie der Lehrkräfte. Hier wären weitere Studien wünschenswert, die untersuchen, wie die empfundene Autonomie der Lehrkräfte trotz Verwerfungen in der Schulhierarchie im Rahmen der Reformen hin zu einer autonomen Schule erhalten bleiben kann. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Schulen in der Realität von einer wie in der Literatur ausführlich diskutierten weit reichenden Selbständigkeit noch weit entfernt sind. Ein weiteres Forschungsgebiet ist das Spannungsverhältnis verstärkter schulischer Selbständigkeit vs. abnehmender empfundener Autonomie der Lehrkraft. Hier wäre eine Längsschnittstudie wünschenswert, die die veränderten Einstellungen der Lehrkräfte auf dem Weg hin zu einer selbständigen Schule erfragen.

Insgesamt wird deutlich, dass die derzeit laufenden Reformen weiterhin von intensiver Forschung begleitet werden sollten, um ein Gelingen zu ermöglichen.

## 14 Implikationen für die Schulpraxis

Insgesamt ergibt die Studie vielfältige Hinweise darauf, welche Faktoren die Einstellung der Lehrer zum Qualitätsmanagement beeinflussen. Aus vielen Ergebnissen können bereits Hinweise darauf abgeleitet werden, inwiefern die Einführung des Qualitätsmanagements an Schulen verbessert werden kann bzw. wo neuralgische Punkte liegen.

Alle in dieser Studie untersuchten institutionellen Prädiktoren zeigen einen deutlichen Einfluss auf die Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement. Weiterhin zeigte sich, dass der stärkste individuelle Prädiktor Reformbereitschaft sowohl durch das Führungshandeln als auch durch den Informationsstand zum Qualitätsmanagement beeinflusst wird. Daraus ergibt sich, dass auf die Einstellung der Lehrkräfte zum Qualitätsmanagement von außen Einfluss genommen werden kann. Eine Schlüsselstellung hat hierbei das wahrgenommene Führungshandeln der Schulleitung, das deutliche Einflüsse auf die Prädiktoren Informationsstand, Autonomie und Reformbereitschaft zeigt. Für die Schulpraxis ergeben sich hieraus folgende Schlussfolgerungen:

Bei der Auswahl des schulischen Führungspersonals sollte vermehrt auf Führungsqualitäten geachtet bzw. diese besonders gefördert werden. Bisher erfolgt die Auswahl von Mitgliedern der Schulleitung zumindest formal meist aufgrund anderer Kriterien (bspw. der Beurteilung von Unterrichtsstunden). Weiterhin sollte eine verbindliche Aus- und Weiterbildung sämtlicher Mitglieder der Schulleitung in den Bereichen Personalführung und Change Management erfolgen. Insbesondere die zukünftige Rolle des Schulleiters als „Manager“ einer selbständigen Schule erfordert über die pädagogische Eignung hinaus in dieser Funktion auch klassische betriebswirtschaftliche Kenntnisse (bspw. in Organisation und Führung). Für die Aneignung dieser Kenntnisse müssten grundsätzlich Möglichkeiten und notwendige Ressourcen geschaffen werden. Zudem ist zu bedenken, dass in der freien Wirtschaft bei Unternehmen mit vergleichbarer Mitarbeiterzahl wie an berufsbildenden Schulen (i. d. R. über 80 Lehrkräfte) verschiedene Aufgaben von spezialisierten Fachkräften übernommen werden (bspw. Personalführung, Controlling). Denkbar wäre hier eine Lösung, wie sie in größeren medizinischen Einrichtungen bereits üblich ist, wo neben einem ärztlichen Direktor ein kaufmännischer Leiter für die betriebswirtschaftlichen Abläufe zuständig ist.

Weiterhin sollte seitens des Führungspersonals ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet werden, dass die empfundene Autonomie der Lehrkräfte nicht zu stark durch die Einführung eines Qualitätsmanagements beschnitten wird. Insgesamt gesehen ist vermutlich ein Vorgehen, das eher auf Überzeugung der Lehrkräfte als auf eine Durchsetzung durch Druck setzt, erfolgreicher. Insbesondere sollten die bei Qualitätskontrollen gewonnenen Ergebnisse – sofern sie Rückschlüsse auf die einzelne Lehrkraft zulassen – äußerst sensibel behandelt werden und den Lehrkräften eine weit reichende Anonymität der Auswertung statistischer Daten zur Schulqualität auch glaubhaft versichert und umgesetzt werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass das Qualitätsmanagement vornehmlich als Kontroll- und Überwachungsinstrument missverstanden und dann abgelehnt werden könnte. Hinsichtlich der Unterrichtsplanung sollten konkrete Unterrichtsvorgaben nicht so eng gestaltet werden, dass dem einzelnen Lehrer ein individuell gestalteter Unterricht nicht mehr möglich erscheint.

Nicht zuletzt ist die Art und Weise, mit der die Lehrer zum Qualitätsmanagement informiert werden, entscheidend für die Einstellung zum Qualitätsmanagement. Hier sollte das die Informationen weitergebende Führungspersonal intensiv geschult werden, um eine gute Weitergabe der notwendigen Informationen zu gewährleisten. Weiterhin wäre auch denkbar, dass grundlegende Informationen auch seitens vorgesetzter Stellen (Ministerien etc.) erfolgen, um ein möglicherweise insuffizientes Führungshandeln an einzelnen Schulen auszugleichen.

Ein neuralgischer Punkt liegt sicherlich auch im Umgang mit den (dienst-)älteren Lehrern. Sowohl bei der empfundenen Autonomie als auch bei der Reformbereitschaft zeigte diese Gruppe Besonderheiten. Das Führungspersonal sollte darüber informiert werden, dass auf diese Gruppe ein besonderes Augenmerk gerichtet werden muss, damit die Reformen auch die (dienst-)älteren Lehrer erreicht. Weiterhin sollte man Wege finden, die höhere Reformbereitschaft der (dienst-)jüngeren Lehrer zu nutzen und zu erhalten. Hier ist noch weitere Forschung notwendig, die zeigt, wie eine Umsetzung hier am sinnvollsten erfolgen sollte.

## VI Literaturverzeichnis

Ajzen, Icek; Madden, Thomas J. (1986): Prediction of goal-directed behaviour: Attitudes, intentions, and perceived behavioural control. *Journal of experimental social psychology*, 22. Jahrg., S. 453-474

Ajzen, Icek (1988): *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press

Ajzen, Icek; Joyce, Nicholas; Sheikh, Sana; Gilbert Cote, Nicole (2011): Knowledge and the prediction of behavior: The role of information accuracy in the theory of planned behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 33. Jahrg., S. 101-117

Ajzen, Icek; Fishbein, Martin (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck: Studienverlag

Altrichter, Herbert; Eder, Ferdinand (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, Heinz Günter: *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*, S. 195-221. Weinheim, München: Juventa

Altrichter, Herbert; Kepler, Johannes (2006): Modernisierung der Steuerung von Einzelschule und Schulsystem – Neue Konzepte für alte Fragen. *Journal für Schulentwicklung*, 10. Jahrg., Heft 1, S. 59-71

Ammann, Thomas (2004): *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Antoni, Conny H. (1999): Konzepte der Mitarbeiterbeteiligung: Delegation und Partizipation. In: Hoyos, Carl; Frey, Dieter (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie*, S. 441-462. Weinheim: Beltz

Arnold, Rolf (2012): Zusammenfassender Abschlussbericht zur „Wissenschaftlichen Begleitforschung des Qualitätsmanagements an den Berufsbildungszentren im Saarland“ Berichtszeitraum 2010-2012. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern

Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2005): Sozialpsychologie. München: Pearson

Asendorpf, Jens B. (2007): Psychologie der Persönlichkeit. Berlin: Springer

Avenarius, Hermann (1994): Autonomie der Schule - die Losung hat Konjunktur. Anmerkungen eines Experten zur Vereinbarkeit mit dem Grundgesetz. In: Gesamtschulkontakte, Bd. 3-4, S. 23-24

Avenarius, Hermann (2001): Einführung in das Schulrecht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Avenarius, Hermann (2002): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 17. Jahrg., Heft 2, S. 5-17

Avenarius, Hermann; Kimmig, Thomas; Rürup, Matthias (2003): Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbständigkeit der Schule. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag

Avenarius, Hermann (2005): Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand. Recht der Jugend und des Bildungswesens, 53. Jahrg. Heft 4, S. 423-435

Bang, Hae-Kyong; Ellinger, Alexander E.; Hadjimarcou, John; Traichal, Patrick A. (2000): Consumer concern, knowledge, belief, and attitude toward renewable energy: An application of the reasoned action theory. In: Psychology & Marketing, 17. Jahrg., Nr. 6, S. 449-468

Bank, Volker; Joengebloed, Hans-Carl; Schreiber, Dirk (2003): Ökonomische und pädagogische Implikationen der Regionalen Berufsbildungszentren am Beispiel des Landes Schleswig-

Holstein. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Im Internet:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe5/bank\\_etal\\_bwpat5.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe5/bank_etal_bwpat5.shtml) (10.07.2013)

Bastian, Johannes; Combe, Arno; Reh, Sabine (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrg., Heft 3, S. 417-435

Bauer, Karl-Oswald; Kanders, Michael (1998): Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, S. 201-233

Baumgartner, Marc; Udris, Ivars (2006): Das Zürcher Modell der Arbeitszufriedenheit – 30 Jahre „still going strong“. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde. Göttingen: Hogrefe

Becker, Matthias; Spöttl, Georg (2009): Mehr Eigenständigkeit für berufliche Schulen – führt das zu mehr Qualität? In: Münk, Hans Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann

Becker, Andreas; Thomas, Lutz (2000): Die Bedeutung der Steuergruppe für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess. In: Schul-Management, 31. Jahrg., Nr. 2, S. 8-15

Bennewitz, Hedda (2008): Lehrende in Schulreformprozessen. In: Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Berkemeyer, Nils; Brüsemeister, Thomas; Feldhoff, Tobias (2007): Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen zwischen Organisation und Profession. In: Berkemeyer, Nils; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim und München: Juventa

Bielski, Sven (2002): Messung der Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien. Osnabrück: Der Andere Verlag

Bierbrauer, Günter (2006): Sozialpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer

Bieri, Thomas (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt

Biermann, Christine (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Weinheim: Juventa

BMBF (113/2007), Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Nr. 113/2007 vom 25.05.2007. Im Internet: <http://www.bmbf.de/press/2058.php> (10.07.2013)

Böhm, Thomas; Füssel, Hans-Peter; Hoffmann, Joachim; Kirschall, Hans; Knudsen, Holger; Marckwald, Reinhard (2005): Rechts-ABC für Lehrerinnen und Lehrer. München: Wolters Kluwer

Böllert, Karin; Gogolin, Ingrid (2002): Stichwort: Professionalisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrg., Heft 3, S. 367-383

Bonsen, Martin; van der Gathen, Jan; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim: Juventa

Bonsen, Martin; van der Gathen, Jan (2002): Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, 12. Jahrg., S. 287-322

Bonsen, Martin; Bos, Wilfried; Rolff, Hans-Günter (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. Jahrbuch der Schulentwicklung, Heft 15, S. 11-39

Bonsen Martin (2009): Wirksame Schulleitung. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz

Bott, Wolfgang (1998): Pädagogische Freiheit und Schulaufsicht. Schulverwaltung Niedersachsen. 8. Jahrg., Heft 2, S. 56-62

Boreham, Nick; Reeves, Jenny (2008): Diagnosing and supporting a culture of organizational learning in Scottish schools. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jahrg., Heft 5, S. 637-649

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer

Brackhahn, Bernhard; Brockmeyer, Rainer (Hrsg.) (2004): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen QuiSS – Band 2 – Porträts der Länder. München: Wolters Kluwer-Luchterhand

Breckler, Steven J. (1984): Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes. *Journal of personality and social psychology*, 47. Jahrg., S. 1191-1205

Bruggemann, Agnes; Groskurth, Peter; Ulich, Eberhard (1975): *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Hans Huber

Brunnhuber, Martin (2009): *Entwicklung und Erprobung eines Qualitätsmanagements für berufliche Schulen in Bayern (QMBS)*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften

Bühl, Achim (2010): *PASW 18*. München: Pearson Studium

Bühner, Markus (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Addison-Wesley

Bülow-Schramm, Margret (2007): *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann

Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (2002): *Personalentwicklung in Schulen*. Weinheim: Beltz

Büssing, André (1991): *Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit*. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe Verlag

Calsyn, Donald A.; Saxon Andrew J.; Freeman, George; Whittaker, Stephen (1992): *Ineffectiveness of AIDS education and HIV antibody testing in reducing high-risk behaviors among injection drug users*. In: *American journal of public health*, Bd. 82, S. 573-575

Capaul, Roman (2002): Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. Jahrg, Heft 1, S. 56-70

Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Caselmann, Christian (1964): Wesensformen des Lehrers– Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Ernst Klett

Chaiken, Shelly (1987): The Heuristic Model of Persuasion. In: Zanna, Mark P.; Olson, James M.; Herman, C. Peter (Hrsg.): Social Influence: The Ontario Symposium. Hillsdale, Bd. 5 S. 3-39.

Combe, Arno (1999): Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung – 1 – Schulentwicklung, Partizipation, Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Darley, John M.; Batson, C. Daniel (1973): “From Jerusalem to Jericho”: A study of situational and dispositional variables in helping behaviour. In: Journal of personality and social psychology, 27. Jahrg., S. 100-108

Dederling, Kathrin (2008): Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jahrg., Heft 6, S. 869-887

Dienstordnung für die Leiter und Lehrer an öffentlichen Schulen in Rheinland-Pfalz, Rundschreiben des Kultusministeriums vom 15.03.1976, i. d. F. vom 13.05.1986

Dirks, Una (2000): Wie werden Englischlehrerinnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann

Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73-92

Dresselhaus, Günter (2001): Pädagogische Qualitätsentwicklung – Der zweite Bildungsweg: Vorbild für neue Wege? Münster: Lit Verlag

Dubs, Rolf (2005): Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. Pädagogische Führung, 16. Jahrg., Heft 1, S. 4-10

Dubs, Rolf (2009): Führung. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz

Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1975): An attribution analysis of the effect of communicator characteristics on opinion change. The case of communicator attractiveness. Journal of personality and social psychology, 32. Jahrg, S. 136-144

Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1993): The psychology of attitudes. Fort Worth (TX): Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Edwards, Kari (1990); The interplay of affect and cognition in attitude formation and change. In: Journal of personality and social psychology, Bd. 59, Nr. 2, S. 202-216.

Esslinger, Ilona (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Everinghoff, Andreas (2005): Zur subjektiven Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf Innovationen im Unterricht: Eine Erhebung zum Einsatz neuer Medien an Grundschulen. Hamburg: Kovac

Fazio, Russ H.; Zanna, Mark P. (1981): Direct experience and attitude-behavior consistency. In L. Berkowitz (Hrsg.), Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.

Fees, Konrad (2007): Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Pädagogische Professionalität als das ungelöste Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis. In: Beichel, Johann J., Fees, Konrad (Hrsg.): Bildung oder outcome? Leitlinien der standardisierten Schule im Diskurs. Herbolzheim: Centaurus

Fend, Helmut (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 55-72

Festinger, Leon (1957): A theory of cognitive dissonance. Evanston (USA): Row, Peterson

Fischer, Dietlind (1998): Braucht Schulentwicklung eine Steuergruppe? Aufgaben und Funktionen von Steuergruppen. In: Journal für Schulentwicklung, Nr. 4, S. 26-30

Fischer, Lorenz (1989): Arbeitszufriedenheit – Forschungsziele und Forschungsperspektiven: Einleitung und Überblick. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Stuttgart, Verlag für Angewandte Psychologie

Fischer, Lorenz; Fischer, Oliver (2005): Arbeitszufriedenheit: Neue Stärken und alte Risiken eines zentralen Konzepts der Organisationspsychologie. Wirtschaftspsychologie, Heft 1, S. 5-20

Fishbein, Martin; Ajzen, Icek (1975): Belief, attitude, intention, and behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley

Fisher, Jeffrey D.; Fisher, William A. (1992): Changing AIDS-risk behavior. In: Psychological bulletin, Bd. 111, Nr. 3, S. 455-474

Fiske, Susan T. (1982): Schema-triggered affect: Applications to social perception. In: Clark, Margaret S.; Fiske, Susan T. (Hrsg.): Affect and cognition. The seventeenth annual Carnegie Symposium on Cognition. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates

Freiling, Jörg (2001): Die Ausbreitung von Managementkonzepten als Diffusionsprozess – das Beispiel Qualitätsmanagement. In: Wächter, Hartmut; Vedder, Günter (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. Wiesbaden: Gabler

Freudenberger, Herbert; Richelson, Geraldine (1981): Ausgebrannt. Die Krise der Erfolgreichen. Gefahren erkennen und vermeiden. München: Kindler

Frey, Dieter; Stahlberg, Dagmar; Gollwitzer, Peter M. (1993): Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten und die Theorie des geplanten Verhaltens. In: Frey, Dieter; Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, S. 361-398. Bern: Hans Huber

Gamsjäger, Erich; Sauer, Joachim (1996): Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43 Jahrg., S. 40-56

Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske + Budrich

Gentz, Tanja (2008): Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

Goihl, Katja (2003): Transformationale Führung: Implikationen für die lernende Verwaltung. Berlin: Freie Universität; Dissertation

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisiphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jahrg., Heft 2, S. 205-219

Greenwald, Anthony G.; Banaji, Mahzarib, R. (1995): Implicit gender stereotyping in judgment of Fame. In: Journal of personality and social psychology, Bd. 68, Nr. 2, S. 181-198

Grunder, Hans-Ulrich; Bieri, Thomas (1995): Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Bern: Paul Haupt

Gruner, Petra (2004): Selbständigkeit von Schule – neue Initiativen und alte Handlungsprobleme für Schulen und Schulaufsicht. In: Gruehn, Sabine; Kluchert, Gerhard; Koinzer, Thomas (Hrsg.): Was Schule macht – Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim: Beltz

Guerra, Carmen E.; Dominguez, Francisco; Shea, Judy A. (2005): Literacy and knowledge, attitudes, and behavior about colorectal cancer screening. *Journal of health communication*, 10. Jahrg., Nr. 7, S. 651-663

Hackman, Richard; Oldham Greg (1980): *Work Redesign (Organizational Development)*. Upper Saddle River (New Jersey): Prentice Hall

Haenisch, Hans (2004): Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa

Hallinger, Philip; Heck, Ronald H. (1998): Exploring the principal`s contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9. Jahrg., Nr. 2, S. 157-191

Hanushek, Eric A.; Wößmann, Ludger (2010): Education an economic growth. In: Brewer, Dominic J.; McEwan, Patrick J. (Hrsg.): *Economics in education*. Amsterdam: Elsevier

Heid, Helmut (2000): Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 41-51

Helweg-Larsen, Marie; Collins, Barry E. (1997). A social psychological perspective on the role of knowledge about AIDS in AIDS prevention. In: *Current directions in psychological science*, 6. Jahrg. Nr. 2, S. 23-26.

Hensel, Horst (1995): *Autonome öffentliche Schule: das Modell des neuen Schulsystems*. Lichternau: AOL

Herzberg, Frederick; Mausner, Bernard; Snyderman, Barbara B. (1959): *The Motivation to Work*. New York: Wiley

Higgs, Malcolm; Rowland, Deborah (2005): All changes great and small: Exploring approaches to change and its leadership. In: Journal of change management, 5, Jahrg., Heft 2, S. 121-151

Hoffmann, Erich (1988): Zwischen Engagement und Enttäuschung. Oder: Das Burnout-Syndrom. Erziehung und Unterricht, 138. Jahrg., Nr. 8, S. 509-527

Holt, Daniel T.; Armenakis, Achilles A.; Harris, Stanley G.; Feild, Hubert S. (2007): Toward a comprehensive definition of readiness for change: A review of research and instrumentation. Organizational change and development, 16. Jahrg., S. 289-336

Holtappels, Heinz Günter (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In: Berkemeyer, Nils; Holtappels, Heinz Günter: Schulische Steuerung durch Steuergruppen und Change Management. Weinheim: Juventa Verlag

Holtappels, Heinz Günter; Pfeiffer, Hermann; Röhrich, Theresa; Voss, Andreas (2008): Qualität von Schule und Unterricht im Rahmen erweiterter Schulautonomie. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule: 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung, S. 257-291. Weinheim: Juventa

Hormuth, Stefan E. (1979) (Hrsg.): Sozialpsychologie der Einstellungsänderung. Königstein/Ts.: Athenäum

Hosenfeld, Annette; Helmke, Andreas (2008): Welche Rolle spielen Lehrpersonen für eine erfolgreiche Nutzung von Feedback in Form von Unterrichtsvideo? In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann

Hovland, Carl I.; Weiss, Walter (1951): The influence of source credibility on Communication effectiveness. In: Public opinion quarterly, 15. Jahrg., S. 635-650

Huber, Stephan Gerhard (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, Roman (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalysen

zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Huberman, Michael (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau

Illien, Albert (2008): Lehrerprofession – Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Ipfling, Heinz Jürgen; Peez, Helmut; Gamsjäger, Erich (1995): Wie zufrieden sind die Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Jann, Werner (2001): Verwaltungsreform als Verwaltungspolitik: Verwaltungsmodernisierung und Policy-Forschung. In: Schröter, Eckhard (Hrsg.): Empirische Policy- und Verwaltungsforschung, S. 321-344. Opladen: Leske + Budrich

Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2010): Statistische Datenanalyse mit SPSS. Heidelberg: Springer

Jaworski, Joseph; Scharmer, C. Otto (2000): Leading in the digital economy: sensing and seizing emerging opportunities. Im Internet:  
[http://www.ottoscharmer.com/docs/articles/2000\\_LeadingDigitalEconomy.pdf](http://www.ottoscharmer.com/docs/articles/2000_LeadingDigitalEconomy.pdf) (10.07.2013)

Kaminske, Gerd F.; Umbreit, Gunnar (2008): Qualitätsmanagement – eine multimediale Einführung. München: Hanser

Kaminske, Gerd F.; Brauer, Jörg-Peter (2008): Qualitätsmanagement von A - Z: Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. München: Hanser

Kämpfe, Nicole (2005): Konstruktvalidierung von sozialen Einstellungen aus impliziten und expliziten Einstellungsmessungen. Dissertation, Universität Jena

Kanders, Michael; Rösner, Ernst (2006): Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Befragung 2006. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, 14. Jahrg., S. 11-48

Katz, Daniel (1960): The functional approach to the study of attitudes. In: Public opinion quarterly, 24. Jahrg., S. 163-204

Keller, Gustav (2007): Schulisches Qualitätsmanagement von A bis Z. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan (2012): Einschätzung der Schulleitungsqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen der Einschätzenden? In: Empirische Pädagogik, Bd. 26, Nr. 1, S. 160-179

Kirsch, Werner; Börsig, Clemens; Dumont du Voitel, Roland; Esser, Werner Michael; Gabelle, Eduard (Hrsg.) (1978): Empirische Explorationen zu Reorganisationsprozessen. München: Kirsch

KMK-Dokumentation Nr. 190 (2010): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen, 2000 bis 2009. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Koch, Jens-Jörg; Cloetta, Bernhard; Müller-Fohrbrodt, Gisela (1971): Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen (KLE). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 3, Heft 2, S. 136-151

Komlos, John; Süßmuth, Bernd (2010): Empirische Ökonometrie. Berlin, Heidelberg: Springer

Kothandapani, Virupaksha (1971): A psychological approach to the prediction of contraceptive behavior. Chapel Hill (N.C.): Carolina Population Center

Krainz-Dürr, Marlies (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Beucke-Galm, Mechthild; Fatzer, Gerhard; Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln: Edition Humanistische Psychologie

Krampen, Günter (1978): Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. *Psychologie und Praxis*, 22. Jahrg., Heft 2, S. 49-57

Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima (2007): Psychische Belastung im Unterricht. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS-Verlag

Kühl, Stefan (2001): Paradoxe Effekte und ungewollte Nebenfolgen des Qualitätsmanagements. In: Wächter, Hartmut; Vedder, Günter (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen, S. 75-113. Wiesbaden: Gabler

Künzel, Jan; Rütters, Klaus (2008): Qualitätsentwicklung und –sicherung an Berufsbildenden Schulen mit Hilfe des EFQM-Modells – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Bildung und Erziehung*, 62. Jahrg., Heft 3, S. 271-295

La Piere, Richard T. (1934): Attitudes vs. Actions. In: *Social forces*, 13. Jahrg., S. 230-237

Lewin, Kurt (1951): *Field theory in social sciences*. New York (USA): Harper & Row

Lohre, Wilfried (1998): Schule und Co. Auf dem Weg zur pädagogischen Schulentwicklung. *Pädagogik*, 50. Jahrg., Heft 11, S. 30-34

Lorbeer, Dietrich Andreas (1999): Kundenorientierung in der Schule? Zur innovativen Reichweite einer Übertragung der Kundenorientierung im Rahmen des Total Quality Management in den Schulbereich. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein

Lortie, Dan C. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.): *Team teaching in der Schule*, S. 37-76. München: Piper

Marten, Kai-Uwe; Köhler, Annette G. (2000): Externe Qualitätskontrolle in der Wirtschaftsprüfung, in: Das Wirtschaftsstudium 2000, Heft 10, S. 1320-1328

Mayr, Johannes (1994 a): Junge Lehrerinnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In: Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrer/in werden, S. 177-199. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag

Mayr, Johannes (1994 b): LehrerstudentInnen – gestern, heute, morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In: Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrer/in werden, S. 79-97. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag

Mayr, Johannes (1995): Lehrer sein 1995: Berufs(un)zufriedenheit nach der Spardiskussion. Erziehung & Unterricht, Nr. 145, S. 611-619

McGuire, William J. (1985): Attitudes and attitude change. In: Lindzey, Gardner; Aronson, Elliot (Hrsg.): The handbook of social psychology. New York: Random House

Merz, Jürgen (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Weinheim: Beltz

Meyer, Jasmin (2008): Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

Miller, Neal E. (1944): Experimental studies of conflict behaviour. In: Hunt, J. McVicker (Hrsg.): Personality and behavior disorders. New York: Ronald Press

Moldaschl, Manfred (2001): Qualität als Spielfeld und Arena: Das mikropolitische Verständnis von Qualitätsmanagement – und seine Grenzen. In: Wächter, Hartmut; Vedder, Günter (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen, S. 115-138. Wiesbaden: Gabler

Morbitzer, Dieter (2009): Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an den steirischen Berufsschulen. Dissertation, Universität Graz

Müller, Judith (2006): Schulische Eigenverantwortung und staatliche Aufsicht: eine Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen schulischer Eigenverantwortung unter Geltung des Grundgesetzes. Baden-Baden: Nomos

Mummendey, Hans-Dieter (1995). Selbstdarstellungsverhalten und Persönlichkeit. In Pawlik, Kurt (Hrsg.), Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg. Göttingen: Hogrefe.

Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (2009): Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungserträge, Desiderata und Perspektiven. In: Münk, Hans Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann

Murphy, Sheila T.; Zajonc, Robert B. (1993): Affect, cognition, and awareness : Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures. In: Journal of Personality and Social Psychology, Bd. 64, S. 723 - 739

Myers, David G. (2008): Psychologie. Heidelberg:Springer

Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz

Oesterreich, Rainer (2008): Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In: Krause, Andreas; Schüpbach, Heinz; Ulich, Eberhard; Wülser, Marc (Hrsg.): Arbeitsort Schule – organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler

Ortenburger, Andreas; Kuper, Harm (2010): „Professional beliefs“ von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer Wuppertaler Studierendenbefragung. In: Abel, Jürgen; Faust, Gabriele (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung, S. 187-194. Münster: Waxmann

Osgood, Charles E.; Suci, George J.; Tannenbaum, Percy H. (1957): The measurement of meanin. Urbana: Board of Trustees of the University of Illinois

Öss, Attila (1994): Total Quality Management: Eine ganzheitliche Unternehmensphilosophie. In: Stauss, Bernd (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Zertifizierung. Wiesbaden, S. 199-222

Pädagogisches Landesinstitut (2013): Schulversuch *Eigenverantwortung, Qualitätsmanagement und eine veränderte Lehr- und Lernkultur in berufsbildenden Schulen (EQuL)*. Im Internet: <http://eql.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html> (10.07.2013)

Petty, Richard E.; Cacioppo, John T. (1986): The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in experimental social psychology*, 19. Jahrg., S. 123-205

Pfeifer, Tilo (2001): Qualitätsmanagement – Strategien, Methoden, Techniken. München: Hanser

Pfeifer, Thilo; Schmidt, Robert (2007): Qualitätsmanagement: Strategien, Methoden, Techniken. München: Hanser

Philipp, Elmar (2007): Die Steuergruppe steuert – und irritiert. Problemskizze und Strategieempfehlung aus Beratersicht. In: Berkemeyer, Nils (Hrsg.): *Schulische Steuergruppen und Change Management*. Weinheim: Juventa, S. 85-95

Posch, Peter; Altrichter, Herbert (1997): *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: Studien-Verlag

Posch, Peter (2002): Erfahrungen mit dem Qualitätsmanagement im Bildungswesen in Österreich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jahrg, S. 598-616

Pröbstel, Christian Harry (2008): *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen*. Berlin: Logos

Rafferty, Alannah E.; Simons, Roland H. (2006): An examination of the antecedents of readiness for fine-tuning and corporate transformation changes. In: *Journal of business and psychology*, 20. Jahrg., Nr. 3, S. 325-350

Rekus, Jürgen (2007): Qualitätssicherung durch nationale Bildungsstandards. Schulaufsicht vor neuen Aufgaben? In: Beichel, Johann J.; Fees, Konrad (Hrsg.): Bildung oder outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 53-71

Robinson, Sandra L.; Morrison, Elizabeth W. (2000): The development of psychological contact breach and violation: A longitudinal study. In: Journal of organizational behavior, 16. Jahrgang, S. 525-546

Roedenbeck, Marc R. H. (2008): Theoretische Grundlagen eines komplexen Modells der Arbeitszufriedenheit (KMA) – Eine theoretische Meta-Analyse. Journal für Psychologie, 16. Jahrg., Nr. 1. Im Internet:  
<http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/197/107> (10.07.2013)

Rolff, Hans-Günter (2004): Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, 13. Jahrg., S. 97-127

Rollett, Wolfram (2007): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschulen in Deutschland. Weinheim: Juventa

Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I.; McGuire, William J.; Abelson, Robert P.; Brehm, Jack W. (Hrsg.): Attitudes organization and change – an analysis of consistency among attitude components. New Haven (USA): Yale University Press

Rosenbusch, Heinz S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Neuwied: Luchterhand

Rosenbusch, Heinz S. (2008): Organisationspädagogische Bedingungen der Eigenverantwortlichen Schule. In: Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. München: Wolters Kluwer

Roth, Werner (1972): Berufszufriedenheit im Lehrerberuf. Westermanns pädagogische Beiträge, 24. Jahrg., S. 640-646

Rothland, Martin; Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS-Verlag

Rothlauf, Jürgen (2004): Total Quality Management in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg

Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimer, Peter; Ouston, Janet (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz

Rux, Johannes (2002): Die pädagogische Freiheit des Lehrers: eine Untersuchung zur Reichweite und zu den Grenzen der Fachaufsicht im demokratischen Rechtsstaat. Berlin: Duncker & Humblot

Saalfrank, Wolf (2008): Die autonome Schule als Ort der Teilhabe. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften

Sable, Marjorie R.; Schwartz, Lisa R.; Kelly, Patricia J.; Lisbon, Eleanor; Hall, Matthew A. (2006): Using the Theory of Reasoned Action to Explain Physician Intention to Prescribe Emergency Contraception. In: Perspectives on Sexual and Reproductive Health, Bd. 38, Nr. 1, S. 20-27

Sammut-Bonnici, Tanya; Wensely, Robin (2002): Darwinism, probability and complexity: Transformation and change through the theories of evolution. In: International Journal of Management Reviews, Nr. 4, S. 291-315

Scala, Klaus (1995): Was heißt Lean Service im Erziehungssystem? Gruppendynamik – Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, 26 Jahrg., Heft 3, S. 347-358

Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas W. (1997): AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 18. Jahrg., Heft 3, S. 151-163

Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Schaarschmidt, Uwe (2006): AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In: *Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP* (Hrsg.): *Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 59-82

Schaarschmidt, Uwe (2008): Psychische Gesundheit im Lehrerberuf erhalten und stärken. Beanspruchungssituation und Unterstützungsangebote. In: *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, Bd. 10, Nr. 2, S. 29–32

Schaarschmidt, Uwe (2009): Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlev; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz

Scheerens, Jaap; Thomas, Sally M.; Glas, Cees (2003): *Educational evaluation, assessment, and Monitoring – A systematic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger

Schendera, Christian F. G. (2007): *Datenqualität mit SPSS*. München: Oldenbourg

Schlegel, Ronald P. (1975): Mutidimensional measurement of attitude towards smoking marijuana. In: *Canadian journal of behavioral science*, 7. Jahrg., Nr. 4, S. 387-396

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg

Schönknecht, Gudrun (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Schratz, Michael (2002): Die Schulaufsicht und die teilautonome Schule. In: Rolff, Hans-Günter; Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied: Luchterhand

Schreyögg, Georg (2008): Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden: Gabler

Schulgesetz von Rheinland-Pfalz (2009): Schulgesetz vom 30.03.2004 des Landes Rheinland-Pfalz (GVBl. S. 239), zuletzt geändert am 22.12.2009 (GVBl. S. 418)

Schumacher, Lutz (2008): Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann

Schumacher, Lutz; Paulus, Peter; Sieland, Bernhard (2009): Unterricht, Schule, Bildungssystem und Gesellschaft. Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlev; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz

Schumann, Siegfried (2006): Repräsentative Umfrage. München, Wien: Oldenbourg

Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit – eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: Bertelsmann

Schwarz, Norbert; Clore, Gerald L. (1983): Mood, Misattribution, and Judgements of Well-Being: Informative and Directive Functions of Affective States. In: Journal of personality and social psychology, Bd. 45, S. 513-523

Seitz, Ingeborg (2007): Heterogenität als Chance. Lehrerprofessionalität im Wandel. Frankfurt: Peter Lang

Seitz, Stefan (2008a): Der Lehrer als Innovator von Schule – ein neues Professionsverständnis? Hamburg: Dr. Kovac

Seitz, Stefan (2008b): Teamarbeit im Kollegium. Eine besondere Form der Kooperation. Schulverwaltung Bayern. 31. Jahrg., Heft 4, S. 102-106

Senge, Peter M. (1990): The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday

Sherman, Steven J. (1980): On the self-erasing nature of errors in prediction. In: Journal of personality and social psychology, 39. Jahrg., S. 211-221

Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter (1985): Teacher careers: Crises and continuities. London & Philadelphia (PA): Falmer Press

Son Hing, Leanne S.; Li, Winnie; Zanna, Mark P. (2002): Reducing prejudicial behavior against Asians. Symposium paper presented at the biennial Convention of the Society for the Psychological Study of Social Issues. Toronto, ON

Stacey, Ralph D. (1996): Management and the science of complexity: If organizational life is non-linear, can business strategies prevail? In: Research and Technology Management, 39. Jahrg., Nr. 3, S. 2-5

Stahlberg, Dagmar; Frey, Dieter (1997): Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In: Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles; Stephenson, Geoffrey M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung, S. 219-252. Berlin: Springer

Steffens, Ulrich (2008) Schulleitung als zentrale Größe schulischer Qualitätsentwicklung. Schulverwaltung Spezial. 3. Jahrgang, S. 7-10

Steiner, Peter; Landwehr, Norbert (2003): Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung. 5 Broschüren im Schubert. Bern: hep Verlag

Teichmann, Wolfgang (1999): Qualitätsmanagement für berufliche Schulen – Versuch des Transfers eines TQM-Konzepts für Dienstleistungsunternehmen auf Schule. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 47. Jahrg., Heft 2, S. 131-142

Tenberg, Ralf (2002): Befragung von Lehrerkollegien nach Einführung schulischen Qualitätsmanagements. Empirische Untersuchung an sieben Berufsschulen in Rheinland-Pfalz und Bayern. Aufsatz, nicht mehr abrufbar

Tenberg, Ralf (2003a): Lehrerkollegien äußern sich zur Einführung schulischen Qualitätsmanagements. Empirische Untersuchung im Modellversuch Quabs. In: Busse, Angelika; Przygodda, Karin: *Curriculumentwicklung, Teamentwicklung, Schulentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 79-92

Tenberg, Ralf (2003b): Erfahrungen von Schulleitern mit schulischem Qualitätsmanagement. *Die Schulleitung/Pädagogische Führung*. 14. Jahrg., S. 87-96

Tenberg, Ralf (2005): Change-Management. Erfolgreiche Implementierung eines schulischen Qualitätsmanagements. In: *Berufsbildung*, 59. Jahrg., S. 3-24

Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Joachim (1994): *Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt: Peter Lang

Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang, Heft 2, S. 163-166

Tredorp, Dietmar (2003): Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule

Urban, Dieter; Mayerl, Jochen (2011): *Regressionsanalyse – Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Walgenbach, Peter (2001): Historisch-Institutionalistische Analyse der QM-Entwicklung. In: Wächter, Hartmut; Vedder, Günter (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler

Warwas, Julia; Seifried, Jürgen; Meier, Michael (2008): Change Management von Schulen – Erfolgsfaktoren aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In: Voss, Rüdiger (Hrsg.): Innovatives Schulmanagement – Ansätze für ein effizientes Management von Schulen.

Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag

Warzecha, Bettina (2009): Problem: Qualitätsmanagement. Walsrode: Verlag für Planung und Organisation

Weiß, Manfred (1982): Effizienzforschung im Bildungsbereich. Berlin: Duncker und Humblot

Weiß, Manfred (2004): Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. Im Internet: [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=5095](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5095)  
(10.07.2013)

Weiß, Manfred (2005): Ökonomie des Schulwesens. Zeitschrift für Bildungsverwaltung. 21. Jahrgang, Heft 1/2, S. 31-41

Weiß, Manfred (2008): Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jahrg., Heft 2, S. 168-182

Weitzel, Ulrike (2002): Berufsbild und Rollenverständnis der Schulaufsicht. In: Rolff, Hans-Günter; Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied: Luchterhand

Wicklund, Robert A. (1975): Objective self-awareness. In: Advances in experimental social psychology, 8. Jahrg., S. 233-275

Wille, Ernst (2008) Autonomie für die Schule. Begründungsmodelle, Argumentationsfiguren, Realisierungsprobleme und schulfachliche Bewertungen. Hamburg: Igel Verlag

Wissinger, Jochen (2000): Rolle und Aufgabe der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und –entwicklung von Schulen. Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jahrg., Heft 6, S. 851-865

Wissinger, Jochen (2002): Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In: Wissinger, Jochen; Huber, Stefan Gerhard (Hrsg.), Schulleitung - Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich.

Wittmann, Eveline (2009): Theorieentwicklung zur beruflichen Schule. Frankfurt: Peter Lang

Wößmann, Ludger (2005): Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf Basis internationaler Mikrodaten. *Tertium Comparationis – Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 11. Jahrg., Heft 2, S. 152-176

Zajonc, Robert B. (1968): Attitudinal effects of mere exposure. In: *Journal of personality and social psychology monograph supplement*, Bd. 9, Nr. 2, S. 1-27

Zenke, Karl G. (2009): Die Schule zwischen Autonomie und gesetzlicher Bindung. *Erziehen heute*, 59. Jahrg., Nr. 1, S. 3-14

Zink, Klaus J. (1995): Total Quality Management: Begriff und Aufgaben. In: Preßmar, Dieter B.: *Total Quality Management I*. Wiesbaden: Gabler

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien - Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Frankfurt a. M.: Lang.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Buske, Ramona (2009): Schulreform und Innovation in der Einzelschule – theoretische und empirische Annäherungen. In: Münk, Hans Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Qualität in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Kadach, Aline; Förster, Manuel (2009): Abschlussbericht zum Projekt „Erfolgreiche Implementierung politischer Reformstrategien im öffentlichen (Berufs-) Schulwesen im Land Rheinland-Pfalz“. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. (unveröffentlichter Bericht)

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Förster, Manuel (2009): Wirkung der Lehrprofessionalität auf Schulorganisation und Schulentwicklung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim u. a.: Beltz

Zollondz, Hans-Dieter (2006): Grundlagen Qualitätsmanagement. München: Oldenbourg

## VII Anhang

1	Erhebungsinstrumente .....	194
1.1	Skalen des Fragebogens im Pretest .....	194
1.2	Fragebogen im Pretest .....	197
1.3	Skalen des Fragebogens in der Hauptuntersuchung .....	202
1.4	Fragebogen in der Hauptuntersuchung .....	205
2	Reliabilitätsanalysen .....	210
2.1	Reliabilitätsanalysen der einzelnen Skalen im Pretest .....	210
2.2	Reliabilitätsanalyse des Fragebogens im Pretest .....	215
2.3	Reliabilitätsanalyse des Fragebogens in der Hauptuntersuchung .....	218
3	Überprüfung der Hypothesen mit Mittelwertvergleichen .....	221
4	Nebenbefunde .....	228
4.1	Lebensalter der Lehrkräfte und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	228
4.2	Dienstalter der Lehrkräfte und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	228
4.3	Lehrkräfte im / nicht mehr im Vorbereitungsdienst und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	229
4.4	Lehrkräfte, die Mitglied / nicht Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung sind, und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen .....	229
4.5	Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, die Mitglied / nicht mit Mitglied in der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung sind .....	230
4.6	Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und deren Autonomieempfinden .....	230
4.7	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit der Lehrkräfte und deren Berufszufriedenheit .....	231
4.8	Empfundenes Führungshandeln der Schulleitung durch die Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft .....	231
4.9	Informationsstand zum Qualitätsmanagement der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft .....	232
4.10	Lebensalter der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft .....	232
4.11	Dienstalter der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft .....	233
4.12	Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft .....	233
4.13	Empfundenes Führungshandeln der Schulleitung durch die Lehrkräfte und deren Kooperationsbereitschaft .....	234
5	Bivariate Korrelationen .....	235
6	Regressionsanalyse .....	239

# 1 Erhebungsinstrumente

## 1.1 Skalen des Fragebogens im Pretest

### **I. Soziodemografische Daten**

1. Berufsfeld (kaufmännisch, gewerblich)
2. Mitglied der Schulleitung oder einer Steuerungsgruppe
3. Lehrer/Lehrerin im Vorbereitungsdienst
4. Außerschulische Arbeitserfahrung
5. Alter
6. Lehrtätigkeit im Schuldienst insgesamt

### **II. Skalen zur Erfassung der Einstellung**

#### **1. Berufszufriedenheit (*Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz*)**

- 1.1. Ich bin mit meinem Beruf als Lehrerin/Lehrer sehr zufrieden.
- 1.2. Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrerin/Lehrer werden.
- 1.3. Meine Arbeit macht mir viel Spaß.

#### **2. Autonomiebestreben (*Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz [FB] und Gehrman, Axel: Der professionelle Lehrer[Gehrmann]*)**

- 2.1. Selbstbestimmung der Lehrkräfte
  - 2.1.1. Ich kann als Lehrkraft meine Arbeit weitestgehend selbst bestimmen. (*FB*)
  - 2.1.2. Für mein professionelles Handeln trage ich allein die Verantwortung.
  - 2.1.3. In den Unterricht redet mir niemand hinein. (*Gehrmann*)
- 2.2. Fremdbestimmung (-)
  - 2.2.1. Meine Arbeit als Lehrkraft ist zu sehr fremdbestimmt. (-) (*FB*)
  - 2.2.2. Durch die vielen formalen Bestimmungen bin ich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft eingeschränkt. (-) (*FB*)
  - 2.2.3. In meiner Arbeit werde ich zu stark kontrolliert und überwacht. (-) (*FB*)

#### **3. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (*Schaarschmidt & Fischer, AVEM, Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*) (1-trifft überh. nicht zu, 5 trifft vollst. zu)**

- 3.1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.
- 3.2. Die Arbeit ist mein Ein und Alles.
- 3.3. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.
- 3.4. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.

#### **4. Verausgabungsbereitschaft (*Schaarschmidt & Fischer, AVEM*) (1-trifft überh. nicht zu, 5 trifft vollst. zu)**

- 4.1. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.
- 4.2. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.
- 4.3. Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte.
- 4.4. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.

**5. Reform- bzw. Innovationsbereitschaft (Goihl, Katja: Transformationale Führung – Implikationen für die lernende Verwaltung) (1-trifft überhaupt nicht zu, 5 trifft vollst. zu)**

- 5.1. Ich freue mich auf das, was sich in den nächsten Jahren in unserer Schule ändern wird.
- 5.2. Ich habe den Eindruck, dass ich auf die Veränderungen keinen Einfluss nehmen kann. (-)
- 5.3. Ich stehe dem ganzen Reformgerede grundsätzlich misstrauisch gegenüber. (-)
- 5.4. Der Reformprozess bringt mir auch persönlich etwas für meinen schulischen Alltag.

**6. Führungshandeln der Schulleitung (Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz)**

- 6.1. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule informiert sich regelmäßig über den Ablauf meiner Unterrichtsarbeit.
- 6.2. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert meine Mitwirkung und mein Engagement an Veränderungen und Innovationen.
- 6.3. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert eine systematische Information des gesamten Kollegiums über alles Neue in der Schule.
- 6.4. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule hat einen genauen Überblick darüber, was in der Schule vorgeht.
- 6.5. Wenn ich mit meiner Schulleitung sprechen will, ist er/sie für mich da.

**7. Informationsstand bzgl. QM (Eigene Skala)**

- 7.1. Ich fühle mich sehr gut über den Zweck von schulischem QM informiert.
- 7.2. Ich fühle mich über die Ziele von QM an unserer Schule sehr gut informiert.
- 7.3. Ich werde regelmäßig und ausreichend über einzelne QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert.
- 7.4. Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie ich über QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert werde.
- 7.5. Ich könnte problemlos mindestens drei konkrete QM-Maßnahmen unserer Schule nennen.
- 7.6. Es sollte mehr Fortbildungen zum Thema schulisches QM geben (-).

**8. Subjektive Einstellung zu QM-Maßnahmen (Eigene Skala)**

- 8.1. Ich halte schulisches Qualitätsmanagement für eine gute Sache.
- 8.2. Unsere Schule profitiert von einem Qualitätsmanagement.
- 8.3. Die Erarbeitung eines Qualitätskonzepts bringt unserer Schule viel.
- 8.4. Qualitätsmanagement bedeutet bürokratische Mehrarbeit ohne praktische Konsequenzen. (-)
- 8.5. Qualitätsmanagement dient in erster Linie der Kontrolle und Überwachung der Arbeit von Lehrkräften. (-)
- 8.6. Qualitätsmanagement und pädagogische Freiheit passen nicht zusammen. (-)
- 8.7. Der Zeitaufwand für Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch. (-)
- 8.8. Wenn sich schulisches Qualitätsmanagement etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit.
- 8.9. Unsere Schule hat bisher ohne Qualitätsmanagement auch gut funktioniert. (-)
- 8.10. Ich halte QM für eine gute Idee, bin aber mit der Umsetzung nicht einverstanden.

**9. Logotropes vs. Paidotropes Selbstverständnis (Koch, Cloetta, Müller-Fohrbrodt: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen) (1-ich finde das sehr falsch, 6-ich finde das sehr richtig)**

- 9.1. Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffs konzentrieren und sich etwas weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen.
- 9.2. Für meine berufliche Arbeit als Lehrer/Lehrerin ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen. (-)
- 9.3. Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen beibringen und nicht erzieherisch tätig sein will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet. (-)
- 9.4. Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen.
- 9.5. Lehrkräfte an Beruflichen Schulen sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissenschaftler sein. (-)

## 1.2 Fragebogen im Pretest



Tel.: 06131 – 39 22009      Ansprechpartner/in:      Univ.-Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia  
StR Frank Zimmermann

Fragebogen für Lehrkräfte an Beruflichen Schulen in Rheinland-Pfalz

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

die schulische Arbeit steht im fortwährenden Wandel. Wir interessieren uns daher für die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zum gegenwärtigen Reformprozess in Schulen. Wir laden Sie herzlich ein, sich an dieser Umfrage zu beteiligen. Ihre Antworten werden selbstverständlich anonym und streng vertraulich behandelt. Bitte geben Sie auf dem Fragebogen keine Namen an! Rückschlüsse auf die Teilnehmer der Befragung sind ausgeschlossen. Wir werden Ihnen die Ergebnisse dieser Untersuchung mitteilen und Sie über die weitere Arbeit informieren.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

**Allgemeine Angaben zur Ihrer Person und Ihrer Tätigkeit**

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Merkmale an:

Ihr überwiegender Einsatz liegt im Berufsfeld	Gewerbe/ Technik <input type="checkbox"/>	Kaufleute <input type="checkbox"/>	Hauswirtschaft/ Sozialpädagogik/ Sonstige <input type="checkbox"/>
Sind Sie Mitglied der Schulleitung <u>oder</u> einer Steuerungsgruppe zur Schulentwicklung?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	
Sind Sie Lehrkraft im Vorbereitungsdienst?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	
Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit als Lehrer eine andere berufliche Tätigkeit ausgeübt?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	

Angabe Ihres Alters	unter 30 Jahre <input type="checkbox"/>	30 bis 39 Jahre <input type="checkbox"/>	40 bis 50 Jahre <input type="checkbox"/>	über 50 Jahre <input type="checkbox"/>
Dauer Ihrer Tätigkeit im Schuldienst einschließlich der Referendariatszeit	unter 7 Jahre <input type="checkbox"/>	7 bis 18 Jahre <input type="checkbox"/>	19 bis 30 Jahre <input type="checkbox"/>	über 30 Jahre <input type="checkbox"/>

**Sie finden im Folgenden eine Reihe von Aussagen**

Lesen Sie bitte jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft. Bitte kreuzen Sie das jeweilige Kästchen an. Bitte lassen Sie keine Frage aus. Antworten Sie so aufrichtig wie möglich.

**Bitte geben sie an, inwieweit Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen:**

**① bedeutet "Ich stimme vollkommen zu" bis ⑥ bedeutet "Ich stimme überhaupt nicht zu"**

	stimme vollkom- men zu ①						stimme überhaupt nicht zu ⑥
		←—————→					
1. Ich bin mit meinem Beruf als Lehrer zufrieden.	①	②	③	④	⑤	⑥	
2. Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	①	②	③	④	⑤	⑥	
3. Meine Arbeit macht mir viel Spaß.	①	②	③	④	⑤	⑥	
4. Ich kann als Lehrkraft meine Arbeit weitestgehend selbst bestimmen.	①	②	③	④	⑤	⑥	
5. Für mein professionelles Handeln trage ich allein die Verantwortung.	①	②	③	④	⑤	⑥	
6. In den Unterricht redet mir niemand hinein.	①	②	③	④	⑤	⑥	
7. Meine Arbeit als Lehrkraft ist zu sehr fremdbestimmt.	①	②	③	④	⑤	⑥	
8. Durch die vielen formalen Bestimmungen bin ich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft eingeschränkt.	①	②	③	④	⑤	⑥	
9. In meiner Arbeit werde ich zu stark kontrolliert und überwacht.	①	②	③	④	⑤	⑥	
10. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	①	②	③	④	⑤	⑥	
11. Die Arbeit ist mein ein und alles.	①	②	③	④	⑤	⑥	
12. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	①	②	③	④	⑤	⑥	
13. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	①	②	③	④	⑤	⑥	
14. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	①	②	③	④	⑤	⑥	
15. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.	①	②	③	④	⑤	⑥	
16. Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte.	①	②	③	④	⑤	⑥	
17. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	①	②	③	④	⑤	⑥	
18. Ich freue mich auf das, was sich in den nächsten Jahren in unserer Schule ändern wird.	①	②	③	④	⑤	⑥	

**Bitte geben sie an, inwieweit Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen:**

① bedeutet "Ich stimme vollkommen zu" bis ⑥ bedeutet "Ich stimme überhaupt nicht zu"

	stimme vollkom- men zu ①						stimme überhaupt nicht zu ⑥
	①	②	③	④	⑤	⑥	
19. Ich habe den Eindruck, dass ich auf die Veränderungen keinen Einfluss nehmen kann.	①	②	③	④	⑤	⑥	
20. Ich stehe dem ganzen Reformgerede grundsätzlich misstrauisch gegenüber.	①	②	③	④	⑤	⑥	
21. Der Reformprozess bringt mir auch persönlich etwas für meinen schulischen Alltag.	①	②	③	④	⑤	⑥	
22. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule informiert sich regelmäßig über den Ablauf meiner Unterrichtsarbeit.	①	②	③	④	⑤	⑥	
23. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert meine Mitwirkung und mein Engagement an Veränderungen und Innovation.	①	②	③	④	⑤	⑥	
24. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert die systematische Information des gesamten Kollegiums über alles Neue in der Schule.	①	②	③	④	⑤	⑥	
25. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule hat einen genauen Überblick darüber was in der Schule vorgeht.	①	②	③	④	⑤	⑥	
26. Wenn ich die Schulleitung sprechen will, ist er/sie für mich da.	①	②	③	④	⑤	⑥	
27. Ich fühle mich sehr gut über den Zweck von schulischem Qualitätsmanagement (QM) informiert.	①	②	③	④	⑤	⑥	
28. Ich fühle mich über die Ziele von Qualitätsmanagement an unserer Schule sehr gut informiert.	①	②	③	④	⑤	⑥	
29. Ich werde regelmäßig und ausreichend über einzelne QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert.	①	②	③	④	⑤	⑥	
30. Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie ich über Qualitätsmanagement-Maßnahmen an unserer Schule informiert werde.	①	②	③	④	⑤	⑥	
31. Ich könnte problemlos mindestens drei konkrete QM-Maßnahmen unserer Schule nennen.	①	②	③	④	⑤	⑥	
32. Es sollten mehr Fortbildungen zum Thema schulisches Qualitätsmanagement angeboten werden.	①	②	③	④	⑤	⑥	

Bitte geben sie an, inwieweit Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen:

① bedeutet "Ich stimme vollkommen zu" bis ⑥ bedeutet "Ich stimme überhaupt nicht zu"

	stimme vollkom- men zu					stimme überhaupt nicht zu	
	①	←————→	②	③	④	⑤	⑥
33. Ich halte schulisches Qualitätsmanagement für eine gute Sache.	①		②	③	④	⑤	⑥
34. Unsere Schule profitiert von einem Qualitätsmanagement.	①		②	③	④	⑤	⑥
35. Die Erarbeitung eines Qualitätskonzepts bringt unserer Schule viel.	①		②	③	④	⑤	⑥
36. Qualitätsmanagement bedeutet bürokratische Mehrarbeit ohne praktische Konsequenzen.	①		②	③	④	⑤	⑥
37. Qualitätsmanagement dient in erster Linie der Kontrolle und Überwachung der Arbeit von Lehrkräften.	①		②	③	④	⑤	⑥
38. Qualitätsmanagement und pädagogische Freiheit passen nicht zusammen.	①		②	③	④	⑤	⑥
39. Der Zeitaufwand für Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch.	①		②	③	④	⑤	⑥
40. Wenn sich schulisches Qualitätsmanagement etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit.	①		②	③	④	⑤	⑥
41. Unsere Schule hat bisher ohne Qualitätsmanagemen auch gut funktioniert.	①		②	③	④	⑤	⑥
42. Ich halte Qualitätsmanagement für eine gute Idee, bin aber mit der Umsetzung nicht einverstanden.	①		②	③	④	⑤	⑥
43. Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffs konzentrieren und sich etwas weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen.	①		②	③	④	⑤	⑥
44. Für meine berufliche Arbeit ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen.	①		②	③	④	⑤	⑥
45. Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen beibringen und nicht erzieherisch tätig sein will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet.	①		②	③	④	⑤	⑥
46. Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen.	①		②	③	④	⑤	⑥
47. Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissenschaftler sein.	①		②	③	④	⑤	⑥

### 1.3 Skalen des Fragebogens in der Hauptuntersuchung

#### I. Soziodemografische Daten

1. Berufsfeld (kaufmännisch, gewerblich)
2. Mitglied der Schulleitung oder einer Steuerungsgruppe
3. Lehrer/Lehrerin im Vorbereitungsdienst
4. Außerschulische Arbeitserfahrung
5. Alter
6. Lehrtätigkeit im Schuldienst insgesamt

#### II. Skalen zur Erfassung der Einstellung

##### 1. Berufszufriedenheit (*Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz*)

- 1.1. Ich bin mit meinem Beruf als Lehrerin/Lehrer sehr zufrieden.
- 1.2. Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrerin/Lehrer werden.
- 1.3. Meine Arbeit macht mir viel Spaß.

##### 2. Autonomiebestreben (*Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz [FB] und Gehrman, Axel: Der professionelle Lehrer[Gehrman]*)

- 2.1. Selbstbestimmung der Lehrkräfte
  - 2.1.1. Ich kann als Lehrkraft meine Arbeit weitestgehend selbst bestimmen. (FB)
  - 2.1.2. Für mein professionelles Handeln trage ich allein die Verantwortung.
  - 2.1.3. In den Unterricht redet mir niemand hinein. (Gehrman)
- 2.2. Fremdbestimmung (-)
  - 2.2.1. Meine Arbeit als Lehrkraft ist zu sehr fremdbestimmt. (-) (FB)
  - 2.2.2. Durch die vielen formalen Bestimmungen bin ich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft eingeschränkt. (-) (FB)
  - 2.2.3. In meiner Arbeit werde ich zu stark kontrolliert und überwacht. (-) (FB)

##### 3. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (*Schaarschmidt und Fischer, AVEM, Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*) (1-trifft überh. nicht zu, 5 trifft vollst. zu)

- 3.1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.
- 3.2. Die Arbeit ist mein Ein und Alles.
- 3.3. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.
- 3.4. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.

##### 4. Verausgabungsbereitschaft (*Schaarschmidt, AVEM*) (1-trifft überh. nicht zu, 5 trifft vollst. zu)

- 4.1. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.
- 4.2. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.
- 4.3. Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte.
- 4.4. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.

##### 5. Reform- bzw. Innovationsbereitschaft (*Goihl, Katja: Transformationale Führung – Implikationen für die lernende Verwaltung*) (1-trifft überhaupt nicht zu, 5 trifft vollst. zu)

- 5.1. Ich freue mich auf das, was sich in den nächsten Jahren in unserer Schule ändern wird.
  - 5.2. Ich habe den Eindruck, dass ich auf die Veränderungen keinen Einfluss nehmen kann. (-)
  - 5.3. Ich stehe dem ganzen Reformgerede grundsätzlich misstrauisch gegenüber. (-)
  - 5.4. Der Reformprozess bringt mir auch persönlich etwas für meinen schulischen Alltag.
- 6. Führungshandeln der Schulleitung (*Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz*)**
- 6.1. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule informiert sich regelmäßig über den Ablauf meiner Unterrichtsarbeit.
  - 6.2. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert meine Mitwirkung und mein Engagement an Veränderungen und Innovationen.
  - 6.3. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert eine systematische Information des gesamten Kollegiums über alles Neue in der Schule.
  - 6.4. Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule hat einen genauen Überblick darüber, was in der Schule vorgeht.
  - 6.5. Wenn ich mit meiner Schulleitung sprechen will, ist er/sie für mich da.
- 7. Informationsstand bzgl. QM (*Eigene Skala*)**
- 7.1. Ich fühle mich sehr gut über den Zweck von schulischem QM informiert.
  - 7.2. Ich fühle mich über die Ziele von QM an unserer Schule sehr gut informiert.
  - 7.3. Ich werde regelmäßig und ausreichend über einzelne QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert.
  - 7.4. Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie ich über QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert werde.
  - 7.5. Ich könnte problemlos mindestens drei konkrete QM-Maßnahmen unserer Schule nennen.
  - 7.6. Es sollte mehr Fortbildungen zum Thema schulisches QM geben (-).
- 8. Subjektive Einstellung zu QM-Maßnahmen (*Eigene Skala*)**
- 8.1. Ich halte schulisches Qualitätsmanagement für eine gute Sache.
  - 8.2. Unsere Schule profitiert von einem Qualitätsmanagement.
  - 8.3. Die Erarbeitung eines Qualitätskonzepts bringt unserer Schule viel.
  - 8.4. Qualitätsmanagement bedeutet bürokratische Mehrarbeit ohne praktische Konsequenzen. (-)
  - 8.5. Qualitätsmanagement dient in erster Linie der Kontrolle und Überwachung der Arbeit von Lehrkräften. (-)
  - 8.6. Qualitätsmanagement und pädagogische Freiheit passen nicht zusammen. (-)
  - 8.7. Der Zeitaufwand für Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch. (-)
  - 8.8. Wenn sich schulisches Qualitätsmanagement etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit.
  - 8.9. Unsere Schule hat bisher ohne Qualitätsmanagement auch gut funktioniert. (-)
  - 8.10. Ich halte QM für eine gute Idee, bin aber mit der Umsetzung nicht einverstanden.
- 9. Logotropes vs. Paidotropes Selbstverständnis (Koch, Cloetta, Müller-Fohrbrodt: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen) (1-ich finde das sehr falsch, 6-ich finde das sehr richtig)**
- 9.1. Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffs konzentrieren und sich etwas weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen.

- 9.2. Für meine berufliche Arbeit als Lehrer/Lehrerin ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen. (-)
- 9.3. Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen beibringen und nicht erzieherisch tätig sein will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet. (-)
- 9.4. Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen.
- 9.5. Lehrkräfte an Beruflichen Schulen sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissenschaftler sein. (-)

**10. Eigenständigkeit der Schule (*Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz*)**

- 10.1. Als eigenständige Schule haben wir ein klares Schulprofil entwickelt.
- 10.2. Als eigenständige Schule öffnen wir uns stärker nach außen (z. B. Kooperationen, duale Partner).
- 10.3. Als eigenständige Schule treffen wir mehr Entscheidungen im Bereich Haushalt bzw. Finanzen.
- 10.4. Als eigenständige Schule treffen wir mehr Entscheidungen im Bereich Personal.
- 10.5. Die Schuleigenständigkeit ist ein bildungspolitisches Instrument, das mir und meinem Kollegium kaum nützt. (-)

**11. Kooperation im Kollegium (*Fachbereich Wirtschaftspädagogik Uni Mainz*)**

- 11.1. Ich plane als Lehrkraft gemeinsam mit meinen Kollegen/innen regelmäßig den Unterricht.
- 11.2. Ich führe mehrmals im Schuljahr gemeinsame Projekte mit meinen Kollegen/innen durch.
- 11.3. Ich erarbeite mit Fachkollegen/innen gemeinsam Unterrichtsinhalte.
- 11.4. Ich weiß in der Regel, was meine Kollegen/innen gerade im Unterricht planen.
- 11.5. Ich tausche mich über die Inhalte bzw. Aufgaben der Klassenarbeiten mit meinen Kollegen/innen aus.

## 1.4 Fragebogen in der Hauptuntersuchung



Ansprechpartner:

StR Frank Zimmermann

## Fragebogen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

die schulische Arbeit steht im fortwährenden Wandel. Wir interessieren uns daher für die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zum gegenwärtigen Reformprozess in Schulen. Wir laden Sie herzlich ein, sich an dieser Studie zu beteiligen. Die Teilnahme erfolgt freiwillig. Sie können die Befragung jederzeit abbrechen bzw. einzelne Fragen unbeantwortet lassen. Diese dient einem Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Evaluation des Schulversuchs *Transfer von Eigenverantwortung, Qualitätsmanagement und Lehr- und Lernkultur an berufsbildenden Schulen* (EQUL) des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Rheinland-Pfalz. Der Fragebogen ist von der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) genehmigt. Die Vorgehensweise ist mit dem Landesbeauftragten für den Datenschutz Rheinland-Pfalz abgestimmt. Die Befragung erfolgt anonymisiert, d. h. es werden weder Name noch Anschrift erhoben. Wir versichern, dass die Daten streng vertraulich behandelt werden und keine Anstrengungen zur Reidentifizierung einzelner Personen unternommen werden. Wir werden Ihnen die Ergebnisse dieser Untersuchung mitteilen und Sie über die weitere Arbeit informieren.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

### Allgemeine Angaben zur Ihrer Person und Ihrer Tätigkeit

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Merkmale an:

Ihr überwiegender Einsatz liegt im Berufsfeld	Gewerbe/ Technik <input type="checkbox"/>	Wirtschaft <input type="checkbox"/>	Hauswirtschaft/ Sozialpädagogik/ Sonstige <input type="checkbox"/>
---	--	-------------------------------------	--

Sind Sie Mitglied der Schulleitung <b>oder</b> einer Steuerungsgruppe zur Schulentwicklung?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Sind Sie Lehrkraft im Vorbereitungsdienst?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit als Lehrerin/Lehrer eine andere berufliche Tätigkeit ausgeübt?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>

Bitte geben Sie Ihr Alter an	unter 30 Jahre <input type="checkbox"/>	30 bis 39 Jahre <input type="checkbox"/>	40 bis 50 Jahre <input type="checkbox"/>	über 50 Jahre <input type="checkbox"/>
Bitte geben Sie die Zeit Ihrer Tätigkeit im Schuldienst einschließlich der Referendariatszeit an	unter 7 Jahre <input type="checkbox"/>	7 bis 18 Jahre <input type="checkbox"/>	19 bis 30 Jahre <input type="checkbox"/>	über 30 Jahre <input type="checkbox"/>

### Sie finden im Folgenden eine Reihe von Aussagen

Lesen Sie bitte jeden der folgenden Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft. Bitte kreuzen Sie das jeweilige Kästchen an. Antworten Sie so aufrichtig wie möglich.

**Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen:**

**① bedeutet "Ich stimme vollkommen zu" bis ⑥ bedeutet "Ich stimme überhaupt nicht zu"**

	stimme vollkom- men zu ①	←—————→				stimme überhaupt nicht zu ⑥
1. Ich bin mit meinem Beruf als Lehrerin/Lehrer sehr zufrieden.	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrerin/Lehrer werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Meine Arbeit macht mir viel Spaß.	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Ich kann als Lehrkraft meine Arbeit weitestgehend selbst bestimmen.	①	②	③	④	⑤	⑥
5. Für mein professionelles Handeln trage ich allein die Verantwortung.	①	②	③	④	⑤	⑥
6. In den Unterricht redet mir niemand hinein.	①	②	③	④	⑤	⑥
7. Meine Arbeit als Lehrkraft ist zu sehr fremdbestimmt.	①	②	③	④	⑤	⑥
8. Durch die vielen formalen Bestimmungen bin ich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft eingeschränkt.	①	②	③	④	⑤	⑥
9. In meiner Arbeit werde ich zu stark kontrolliert und überwacht.	①	②	③	④	⑤	⑥
10. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	①	②	③	④	⑤	⑥
11. Die Arbeit ist mein Ein und Alles.	①	②	③	④	⑤	⑥
12. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
13. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	①	②	③	④	⑤	⑥
14. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	①	②	③	④	⑤	⑥
15. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.	①	②	③	④	⑤	⑥
16. Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte.	①	②	③	④	⑤	⑥
17. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	①	②	③	④	⑤	⑥
18. Ich freue mich auf das, was sich in den nächsten Jahren in unserer Schule ändern wird.	①	②	③	④	⑤	⑥
19. Ich habe den Eindruck, dass ich auf die Veränderungen keinen Einfluss nehmen kann.	①	②	③	④	⑤	⑥
20. Ich stehe dem ganzen Reformgerede grundsätzlich misstrauisch gegenüber.	①	②	③	④	⑤	⑥
21. Der Reformprozess bringt mir auch persönlich etwas für meinen schulischen Alltag.	①	②	③	④	⑤	⑥



**Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen:**

① bedeutet "Ich stimme vollkommen zu" bis ⑥ bedeutet "Ich stimme überhaupt nicht zu"

	stimme vollkom- men zu	←—————→				stimme überhaupt nicht zu
	①					⑥
39. Der Zeitaufwand für Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch.	①	②	③	④	⑤	⑥
40. Wenn sich schulisches Qualitätsmanagement etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit.	①	②	③	④	⑤	⑥
41. Unsere Schule hat bisher ohne Qualitätsmanagement auch gut funktioniert.	①	②	③	④	⑤	⑥
42. Ich halte Qualitätsmanagement für eine gute Idee, bin aber mit der Umsetzung nicht einverstanden.	①	②	③	④	⑤	⑥
43. Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffs konzentrieren und sich etwas weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen.	①	②	③	④	⑤	⑥
44. Für meine berufliche Arbeit ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen.	①	②	③	④	⑤	⑥
45. Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen beibringen und nicht erzieherisch tätig sein will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet.	①	②	③	④	⑤	⑥
46. Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen.	①	②	③	④	⑤	⑥
47. Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissenschaftler sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
48. Als eigenständige Schule haben wir ein klares Schulprofil entwickelt.	①	②	③	④	⑤	⑥
49. Als eigenständige Schule öffnen wir uns stärker nach außen (z.B. Kooperationen, duale Partner).	①	②	③	④	⑤	⑥
50. Als eigenständige Schule treffen wir mehr Entscheidungen im Bereich Haushalt bzw. Finanzen.	①	②	③	④	⑤	⑥
51. Als eigenständige Schule treffen wir mehr Entscheidungen im Bereich Personal.	①	②	③	④	⑤	⑥
52. Die Schuleigenständigkeit ist ein bildungspolitisches Instrument, das mir und meinem Kollegium kaum nützt.	①	②	③	④	⑤	⑥
53. Ich plane als Lehrkraft gemeinsam mit meinen Kollegen/innen regelmäßig den Unterricht.	①	②	③	④	⑤	⑥
54. Ich führe mehrmals im Schuljahr gemeinsame Projekte mit meinen Kollegen/innen durch,	①	②	③	④	⑤	⑥
55. Ich erarbeite mit Fachkollegen/innen gemeinsam Unterrichtsinhalte.	①	②	③	④	⑤	⑥
56. Ich weiß in der Regel, was meine Kollegen/innen gerade im Unterricht planen.	①	②	③	④	⑤	⑥
57. Ich tausche mich über die Inhalte bzw. Aufgaben der Klassenarbeiten mit meinen Kollegen/innen aus.	①	②	③	④	⑤	⑥

## 2 Reliabilitätsanalysen

### 2.1 Reliabilitätsanalysen der einzelnen Skalen im Pretest

#### Skala Berufszufriedenheit des Lehrers

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich bin mit meinem Beruf als Leh- rerin/Lehrer zufrieden	4,07	3,419	,750	,615
Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehre- rin/Lehrer werden	3,63	1,965	,566	,876
Meine Arbeit macht mir Spaß	3,90	3,244	,667	,641

Anzahl der Items: 3

Cronbachs Alpha: ,765

#### Skala Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit des Lehrers

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte	12,81	9,159	,416	,548
Die Arbeit ist für mich der wich- tigste Lebensinhalt	13,44	9,786	,419	,546
Die Arbeit ist mein ein und alles	12,79	9,491	,492	,496
Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein	13,12	10,324	,306	,627

Anzahl der Items: 4

Cronbachs Alpha: ,625

### Skala Verausgabungsbereitschaft des Lehrers

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt	8,24	4,770	,681	,674
Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte	7,56	7,113	,503	,845
Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten	8,27	4,960	,757	,580

Anzahl der Items: 3

Cronbachs Alpha: ,793

### Skala Autonomieempfinden des Lehrers

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich kann als Lehrkraft meine Arbeit weitestgehend selbst bestimmen	16,73	15,373	,562	,429
Für mein professionelles Handeln trage ich allein die Verantwortung	16,73	17,787	,236	,531
In den Unterricht redet mir niemand hinein	16,71	16,071	,352	,489
Meine Arbeit als Lehrkraft ist zu sehr fremdbestimmt	16,24	13,943	,603	,386
Durch die vielen formalen Bestimmungen bin ich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft eingeschränkt	15,10	14,989	,317	,499
In meiner Arbeit werde zu stark kontrolliert und überwacht	16,31	15,698	,290	,510
Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung	15,58	19,835	-,123	,695

Anzahl der Items: 7

Cronbachs Alpha: ,553

## Skala Reformbereitschaft des Lehrers

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich stehe dem ganzen Reformgerede grund- sätzlich misstrauisch gegenüber	12,05	8,930	,363	,576
Der Reformprozess bringt mir auch persön- lich etwas für meinen schulischen Alltag	12,02	7,983	,627	,378
Ich freue mich auf das, was sich in den nächsten Jahren in unserer Schule ändern wird	12,17	9,836	,312	,607
Ich habe den Eindruck, dass ich auf die Veränderungen keinen Einfluss nehmen kann	11,72	9,495	,321	,604

Anzahl der Items: 4

Cronbachs Alpha: ,618

Skala Informationsstand über und Einstellung zum Qualitätsmanagement (zusammengefasst)

	Skalen- mittelwert, wenn Item weg-gelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich halte schulisches QM für eine gute Sache	48,53	137,846	,719	,869
QM bedeutet bürokratische Mehrarbeit ohne praktische Konsequenzen	47,30	138,315	,778	,866
Wenn sich schulisches QM etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit	48,23	146,589	,582	,875
Unsere Schule profitiert von einem QM	48,23	138,656	,712	,869
QM dient in erster Linie der Kontrolle und Überwachung der Arbeit von Lehrkräften	48,05	140,794	,610	,874
Die Erarbeitung eines Qualitätskonzepts bringt unserer Schule viel	48,08	141,027	,663	,871
Es sollten mehr Fortbildungen zum Thema schulisches QM angeboten werden	47,87	151,643	,340	,885
Qualitätsmanagement und pädagogische Freiheit passen nicht zusammen	48,43	146,521	,558	,876
Der Zeitaufwand für Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch	47,30	147,976	,473	,880
Unsere Schule hat bisher ohne QM auch gut funktioniert	46,80	153,586	,380	,883
Ich werde regelmäßig und ausreichend über einzelne QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert	48,82	151,271	,551	,877
Ich fühle mich über die Ziele von Qualitätsmanagement an unserer Schule informiert	48,75	148,428	,597	,875
Ich fühle mich sehr gut über den Zweck von schulischem Qualitätsmanagement informiert	48,65	150,672	,508	,878
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie ich über QM- Maßnahmen an unserer Schule informiert werde	48,68	150,390	,508	,878
Ich könnte problemlos mindestens drei konkrete QM-Maßnahmen unserer Schule nennen	48,67	148,226	,414	,883
Ich halte QM für eine gute Idee, bin aber mit der Umsetzung nicht einverstanden	47,35	157,858	,186	,891

Anzahl der Items: 16  
Cronbachs Alpha: ,884

## Skala Pädagogisches Selbstverständnis des Lehrers

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Al- pha, wenn Item weg-gelassen
Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffs konzentrieren und sich etwas weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen	12,52	15,272	,399	,657
Für meine berufliche Arbeit ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen	12,83	14,952	,557	,584
Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen beibringen und nicht erzieherisch tätig sein will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet	13,50	16,079	,445	,633
Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen	12,45	15,410	,437	,637
Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissenschaftler sein	12,36	17,288	,376	,661

Anzahl der Items: 5

Cronbachs Alpha: ,685

## Skala Empfundenes Führungshandeln der Schulleitung

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule informiert sich regelmäßig über den Ablauf meiner Unterrichtsarbeit	10,41	14,282	,575	,807
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert meine Mitwirkung und mein Engagement an Veränderungen u. Innovation	11,14	12,858	,772	,742
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert die systematische Information des gesamten Kollegiums über alles Neue in der Schule	11,60	13,822	,641	,785
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule hat einen genauen Überblick darüber, was in der Schule vorgeht	11,71	14,421	,609	,794
Wenn ich die Schulleitung sprechen will, ist er/sie für mich da	12,93	17,995	,607	,815

Anzahl der Items: 5

Cronbachs Alpha: ,825

## 2.2 Reliabilitätsanalyse des Fragebogens im Pretest

Cronbachs Alpha: ,833

47 Items

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation*	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich bin mit meinem Beruf als Lehrerin/Lehrer zufrieden	149,46	440,764	,101	,833
Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrerin/Lehrer werden	148,94	437,081	,088	,835
Meine Arbeit macht mir Spaß	149,23	443,244	,009	,835
Ich kann als Lehrkraft meine Arbeit weitestgehend selbst bestimmen	149,04	439,062	,098	,834
Für mein professionelles Handeln trage ich allein die Verantwortung	149,08	438,248	,120	,833
In den Unterricht redet mir niemand hinein	148,96	449,871	-,141	,839
Meine Arbeit als Lehrkraft ist zu sehr fremdbestimmt	148,58	435,950	,131	,834
Durch die vielen formalen Bestimmungen bin ich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft eingeschränkt	147,48	431,914	,166	,833
In meiner Arbeit werde zu stark kontrolliert und überwacht	148,73	434,670	,146	,833
Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt	147,27	432,670	,162	,833
Die Arbeit ist mein ein und alles	146,58	436,801	,101	,835
Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein	147,02	436,276	,089	,836
Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte	146,79	438,083	,060	,836
Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung	147,98	442,021	-,008	,839
Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt	147,31	423,964	,294	,830
Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte	146,79	436,466	,134	,833
Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten	147,40	431,138	,199	,832
Ich freue mich auf das, was sich in den nächsten Jahren in unserer Schule ändern wird	147,50	431,872	,173	,833
Ich habe den Eindruck, dass ich auf die Veränderungen keinen Einfluß nehmen kann	146,90	431,244	,194	,833

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation*	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich stehe dem ganzen Reformgerede grund- sätzlich misstrauisch gegenüber	147,44	418,379	,388	,827
Der Reformprozess bringt mir auch persönlich etwas für meinen schulischen Alltag	147,27	432,329	,190	,832
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schu- le informiert sich regelmäßig über den Ablauf meiner Unterrichtsarbeit	147,19	431,858	,181	,833
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schu- le fördert meine Mitwirkung und mein Enga- gement an Veränderungen u. Innovation	147,90	416,861	,493	,825
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schu- le fördert die systematische Information des gesamten Kollegiums über alles Neue in der Schule	148,42	417,142	,465	,826
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schu- le hat einen genauen Überblick darüber, was in der Schule vorgeht	148,56	425,273	,350	,829
Wenn ich die Schulleitung sprechen will, ist er/sie für mich da	149,77	434,223	,351	,830
Ich fühle mich sehr gut über den Zweck von schulischem Qualitätsmanagement informiert	148,56	424,336	,470	,827
Ich fühle mich über die Ziele von Qualitäts- management an unserer Schule informiert	148,65	421,468	,492	,826
Ich werde regelmäßig und ausreichend über einzelne QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert	148,65	423,808	,478	,827
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie ich über QM- Maßnahmen an unserer Schule informiert werde	148,60	421,138	,464	,827
Ich könnte problemlos mindestens drei kon- krete QM-Maßnahmen unserer Schule nennen	148,48	420,766	,327	,829
Es sollten mehr Fortbildungen zum Thema schulisches QM angeboten werden	147,85	421,787	,320	,829
Ich halte schulisches QM für eine gute Sache	148,46	400,637	,652	,820
Unsere Schule profitiert von einem QM	148,17	400,738	,668	,819
Die Erarbeitung eines Qualitätskonzepts bringt unserer Schule viel	147,90	404,266	,649	,820
QM bedeutet bürokratische Mehrarbeit ohne praktische Konsequenzen	147,29	402,126	,711	,819
QM dient in erster Linie der Kontrolle und Überwachung der Arbeit von Lehrkräften	148,00	406,468	,572	,822
Qualitätsmanagement und pädagogische Frei- heit passen nicht zusammen	148,44	411,783	,580	,823
Der Zeitaufwand für Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch	147,27	419,478	,402	,827

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation*	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Wenn sich schulisches QM etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit	148,17	415,121	,560	,824
Unsere Schule hat bisher ohne QM auch gut funktioniert	146,77	428,180	,315	,830
Ich halte QM für eine gute Idee, bin aber mit der Umsetzung nicht einverstanden	147,31	427,368	,281	,830
Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffs konzentrieren und sich etwas weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen	147,92	423,993	,268	,831
Für meine berufliche Arbeit ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen	148,19	432,879	,163	,833
Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen beibringen und nicht erzieherisch tätig sein will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet	148,81	439,858	,044	,836
Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen	147,77	425,755	,255	,831
Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissenschaftler sein	147,71	430,679	,222	,832

## 2.3 Reliabilitätsanalyse des Fragebogens in der Hauptuntersuchung

Cronbachs Alpha: ,927

57 Items

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation*	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ich bin mit meinem Beruf als Lehrerin/Lehrer zufrieden	174,29	1141,984	,451	,926
Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrerin/Lehrer werden	174,07	1133,151	,428	,926
Meine Arbeit macht mir Spaß	174,25	1140,808	,476	,926
Ich kann als Lehrkraft meine Arbeit weitestgehend selbst bestimmen	174,04	1150,188	,328	,927
Für mein professionelles Handeln trage ich allein die Verantwortung	174,25	1160,926	,154	,927
In den Unterricht redet mir niemand hinein	173,96	1162,725	,102	,928
Meine Arbeit als Lehrkraft ist zu sehr fremdbestimmt	173,78	1146,405	,286	,927
Durch die vielen formalen Bestimmungen bin ich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft eingeschränkt	172,58	1137,407	,341	,926
In meiner Arbeit werde zu stark kontrolliert und überwacht	173,85	1143,739	,292	,927
Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt	172,46	1152,115	,201	,927
Die Arbeit ist mein ein und alles	171,63	1156,134	,149	,928
Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein	172,19	1142,619	,282	,927
Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte	171,70	1162,307	,068	,929
Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung	172,60	1164,637	,039	,929
Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt	172,84	1162,838	,068	,929
Ich arbeite wohl mehr, als ich sollte	172,17	1162,950	,081	,928
Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten	172,65	1159,194	,113	,928
Ich freue mich auf das, was sich in den nächsten Jahren in unserer Schule ändern wird	172,96	1112,728	,553	,925
Ich habe den Eindruck, dass ich auf die Veränderungen keinen Einfluß nehmen kann	172,72	1117,401	,491	,925
Ich stehe dem ganzen Reformgerede grundsätzlich misstrauisch gegenüber	173,14	1111,353	,544	,925
Der Reformprozess bringt mir auch persönlich etwas für meinen schulischen Alltag	172,99	1111,701	,619	,924
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule informiert sich regelmäßig über den Ablauf meiner Unterrichtsarbeit	172,08	1134,993	,347	,926
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert meine Mitwirkung und mein Engagement an Veränderungen u. Innovation	173,12	1103,028	,666	,924

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation*	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule fördert die systematische Information des gesamten Kollegiums über alles Neue in der Schule	173,29	1117,190	,557	,925
Die mir übergeordnete Ebene an meiner Schule hat einen genauen Überblick darüber, was in der Schule vorgeht	173,08	1111,387	,611	,924
Wenn ich die Schulleitung sprechen will, ist er/sie für mich da	174,45	1142,242	,403	,926
Ich fühle mich sehr gut über den Zweck von schulischem Qualitätsmanagement informiert	173,43	1109,832	,680	,924
Ich fühle mich über die Ziele von Qualitätsmanagement an unserer Schule informiert	173,42	1107,272	,699	,924
Ich werde regelmäßig und ausreichend über einzelne QM-Maßnahmen an unserer Schule informiert	173,43	1113,933	,634	,924
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie ich über QM- Maßnahmen an unserer Schule informiert werde	173,35	1112,268	,619	,924
Ich könnte problemlos mindestens drei konkrete QM-Maßnahmen unserer Schule nennen	173,18	1115,055	,503	,925
Es sollten mehr Fortbildungen zum Thema schulisches QM angeboten werden	172,82	1127,402	,424	,926
Ich halte schulisches QM für eine gute Sache	173,57	1114,420	,613	,924
Unsere Schule profitiert von einem QM	173,35	1098,869	,759	,923
Die Erarbeitung eines Qualitätskonzepts bringt unserer Schule viel	173,18	1098,994	,768	,923
QM bedeutet bürokratische Mehrarbeit ohne praktische Konsequenzen	172,72	1109,640	,615	,924
QM dient in erster Linie der Kontrolle und Überwachung der Arbeit von Lehrkräften	173,45	1117,634	,566	,925
Qualitätsmanagement und pädagogische Freiheit passen nicht zusammen	173,52	1114,893	,571	,925
Der Zeitaufwand für Qualitätsmanagement ist unangemessen hoch	172,36	1131,555	,439	,926
Wenn sich schulisches QM etabliert hat, erleichtert es meine Arbeit	173,16	1114,737	,624	,924
Unsere Schule hat bisher ohne QM auch gut funktioniert	172,27	1130,864	,438	,926
Ich halte QM für eine gute Idee, bin aber mit der Umsetzung nicht einverstanden	172,74	1123,015	,493	,925
Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffs konzentrieren und sich etwas weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen	173,11	1125,967	,414	,926
Für meine berufliche Arbeit ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen	172,96	1161,895	,081	,928

	Skalen- mittelwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation*	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen beibringen und nicht erzieherisch tätig sein will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet	173,79	1153,419	,170	,928
Man kann von uns Lehrkräften nicht erwarten, sich auch mit allen persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen	173,06	1145,287	,239	,927
Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissen- schaftler sein	172,54	1153,964	,186	,927
Als eigenständige Schule haben wir ein klares Schulprofil entwickelt	173,26	1121,396	,553	,925
Als eigenständige Schule öffnen wir uns stär- ker nach außen (z.B. Kooperationen, duale Partner)	173,68	1125,066	,573	,925
Als eigenständige Schule treffen wir wieder mehr Entscheidungen im Bereich Haushalt bzw. Finanzen	173,62	1127,801	,516	,925
Als eigenständige Schule treffen wir mehr Entscheidungen im Bereich Personal	173,47	1130,898	,422	,926
Die Schuleigenständigkeit ist ein bildungspo- litisches Instrument, das mir und meinem Kollegium kaum nützt	173,19	1119,646	,522	,925
Ich plane als Lehrkraft gemeinsam mit meinen Kollegen/ innen regelmäßig den Unterricht	173,07	1134,741	,367	,926
Ich führe mehrmals im Schuljahr gemeinsame Projekte mit meinen Kollegen/ innen durch	173,06	1137,457	,314	,927
Ich erarbeite mit Fachkollegen/ innen gemein- sam Unterrichtsinhalte	173,22	1134,997	,372	,926
Ich weiß in der Regel, was meine Kollegen/ innen gerade im Unterricht planen	173,12	1138,085	,350	,926
Ich tausche mich über die Inhalte bzw. Aufga- ben der Klassenarbeiten mit meinen Kollegen/ innen aus	173,47	1139,362	,355	,926

### 3 Überprüfung der Hypothesen mit Mittelwertvergleichen

1. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Berufszufriedenheit.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlicher Berufszufriedenheit

Berufszufriedenheit (Klassiert)	Mittelwert	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 4	29,61	11,394	29,00	10	60	144
5 - 6	31,27	8,429	32,00	10	49	153
7 - 7	33,65	10,230	35,00	12	57	68
8+	35,66	10,341	37,00	13	60	99
Insgesamt	32,04	10,316	32,00	10	60	464

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Berufszufriedenheit (Klassiert)

2. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren subjektiver Bedeutsamkeit der Arbeit.

Einstellung zu QM bei unterschiedlicher Bewertung der Bedeutsamkeit der Arbeit

subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Klassiert)	Mittelwert	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 14	30,68	10,202	31,00	11	60	130
15 - 18	31,33	10,230	31,00	10	57	139
19 - 20	32,86	9,183	33,00	15	60	91
21+	33,95	10,864	35,00	16	60	99
Insgesamt	32,01	10,212	32,00	10	60	459

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,085

Gruppenvariable: subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Klassiert)

3. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Verausgabungsbereitschaft.

Einstellung zu QM bei unterschiedlicher Verausgabungsbereitschaft

Verausgabungs- bereitschaft (Klas- siert)	Mittelwert	Standard- abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 11	32,83	11,277	32,50	10	58	148
12 - 14	32,28	9,564	32,00	16	60	116
15 - 17	31,35	9,672	31,00	10	57	107
18+	31,36	10,371	32,00	12	60	85
Insgesamt	32,07	10,309	32,00	10	60	456

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,656

Gruppenvariable: Verausgabungsbereitschaft (Klassiert)

4. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren empfundener beruflicher Autonomie.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlicher empfundener beruflicher Autonomie

Autonomie (Klassiert)	Mittelwert	Standard- abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 12	29,57	10,818	29,00	10	60	136
13 - 15	30,86	8,968	31,00	12	58	133
16 - 18	33,30	10,006	33,00	11	57	103
19+	36,52	10,487	36,00	14	60	87
Insgesamt	32,10	10,344	32,00	10	60	459

Kruskal-Wallis-Test,

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Autonomie (Klassiert)

5. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Reformbereitschaft.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlicher Reformbereitschaft

Reformbereitschaft (Klassiert)	Mittelwert	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 10	23,56	7,841	22,00	10	48	144
11 - 13	29,96	6,647	31,00	13	53	98
14 - 17	34,86	6,680	35,00	14	55	122
18+	44,04	7,822	45,00	25	60	90
Insgesamt	32,04	10,363	32,00	10	60	454

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Reformbereitschaft (Klassiert)

6. Hypothese: Eine positive Einstellung zum Qualitätsmanagement von Lehrkräften steht im Zusammenhang mit deren Kooperationsbereitschaft.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlicher Kooperation

Kooperation im Kollegium (Klassiert)	Mittelwert	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 11	28,53	10,216	27,00	10	55	137
12 - 15	32,51	9,600	32,00	12	60	124
16 - 20	33,02	10,119	33,00	12	55	113
21+	35,36	10,240	36,00	10	60	90
Insgesamt	32,01	10,303	32,00	10	60	464

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Kooperation im Kollegium (Klassiert)

7. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren Informationsstand über Qualitätsmanagement.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlichem Informationsstand über Qualitätsmanagement

Informationsstand über Qualitätsmanagement (Klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 13	23,25	7,233	22,00	10	45	126
14 - 17	31,32	8,743	31,00	12	55	104
18 - 22	34,98	8,178	35,00	12	60	122
23+	40,27	8,660	41,00	18	60	99
Insgesamt	32,02	10,263	32,00	10	60	451

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Informationsstand QM (Klassiert)

8. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit deren pädagogischem Selbstverständnis.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlichem Informationsstand über Qualitätsmanagement

Informationsstand QM (Klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 13	23,25	7,233	22,00	10	45	126
14 - 17	31,32	8,743	31,00	12	55	104
18 - 22	34,98	8,178	35,00	12	60	122
23+	40,27	8,660	41,00	18	60	99
Insgesamt	32,02	10,263	32,00	10	60	451

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Informationsstand über Qualitätsmanagement (Klassiert)

9. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit dem durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Führungshandeln der Schulleitung.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlich wahrgenommenem Führungshandeln

Führungshandeln (Klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 11	27,98	8,576	27,00	12	60	82
12 - 15	33,72	9,195	34,00	10	55	99
16 - 19	35,53	8,019	36,00	20	58	79
20+	38,25	9,842	37,00	12	60	81
Insgesamt	33,83	9,645	34,00	10	60	341

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Führungshandeln (Klassiert)

10. Hypothese: Eine positive Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement steht im Zusammenhang mit der durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Selbständigkeit der Schule.

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei unterschiedlich wahrgenommener Selbständigkeit der Schule

Eigenständigkeit der Schule (Klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 10	25,08	8,916	24,00	10	55	113
11 - 13	31,85	8,994	32,00	12	51	98
14 - 17	33,27	8,480	34,50	12	53	128
18+	39,11	10,639	40,00	13	60	87
Insgesamt	31,96	10,363	32,00	10	60	426

Kruskal-Wallis-Test

Einstellung zum Qualitätsmanagement

Asymptotische Signifikanz: ,000

Gruppenvariable: Eigenständigkeit der Schule (Klassiert)

11. Hypothese: Aus den Variablen Berufszufriedenheit, Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, empfundene Lehrerautonomie, Reformbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, Informationsstand zum Qualitätsmanagement, pädagogisches Selbstverständnis, empfundenes Führungshandeln sowie wahrgenommene Selbständigkeit der Schule lässt sich die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement vorhersagen.

**Modellzusammenfassung**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,808 <sup>a</sup>	,653	,643	6,097

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell	Quadratsumme	df	Mittel der Quadratrate	F	Sig.
1 Regression	24359,249	10	2435,925	65,521	,000 <sup>b</sup>
Nicht standardisierte Residuen	12937,787	348	37,178		
Gesamt	37297,036	358			

a. Abhängige Variable: Einstellung zu QM

b. Einflussvariablen : (Konstante), Verausgabungsbereitschaft, Führungshandeln, Lehrerverhalten, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Kooperation im Kollegium, Autonomie, Reformbereitschaft, Berufszufriedenheit, Eigenständigkeit der Schule, Informationsstand QM

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	3,338	2,418		1,380	,168
Kooperation im Kollegium	-,091	,063	-,051	-1,451	,148
Führungshandeln	-,051	,089	-,026	-,566	,572
Eigenständigkeit der Schule	,176	,085	,087	2,088	,038
Autonomie	,117	,086	,051	1,358	,175
Lehrerverhalten	,273	,084	,112	3,246	,001
subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-,021	,088	-,008	-,239	,811
Berufszufriedenheit	,006	,140	,002	,040	,968
Informationsstand QM	,519	,075	,332	6,965	,000
Reformbereitschaft	1,076	,087	,496	12,388	,000
Verausgabungsbereitschaft	-,049	,084	-,021	-,584	,560

a. Abhängige Variable: Einstellung zu QM

## 4 Nebenbefunde

### 4.1 Lebensalter der Lehrkräfte und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen

Einstellung zum Qualitätsmanagement in Schulen bei unterschiedlichem Lebensalter

Lebensalter	Mittelwert	Standard- abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
< 30 Jahre	28,18	10,436	27,00	16	49	17
30-39 Jahre	30,10	9,880	30,00	11	53	90
40-50 Jahre	32,07	9,748	32,00	12	60	180
> 50 Jahre	33,19	10,846	34,00	10	60	165
Insgesamt	31,94	10,267	32,00	10	60	452

Kruskal-Wallis-Test: Einstellung zum Qualitätsmanagement in Schulen  
 Asypmtotische Signifikanz: 0,51  
 Gruppenvariable: Lebensalter

### 4.2 Dienstalter der Lehrkräfte und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen

Einstellung zum Qualitätsmanagement in Schulen bei unterschiedlichem Dienstalter

Dienstalter	Mittelwert	Standard- abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
< 7 Jahre	28,67	9,874	27,50	11	54	104
7-18 Jahre	32,87	9,824	33,00	12	60	165
19-30 Jahre	34,11	10,835	34,00	10	60	102
> 30 Jahre	32,76	10,844	33,50	10	52	62
Insgesamt	32,14	10,393	32,00	10	60	433

Kruskal-Wallis-Test: Einstellung zum Qualitätsmanagement in Schulen  
 Asypmtotische Signifikanz: 0,01  
 Gruppenvariable: Dienstalter

#### 4.3 Lehrkräfte im / nicht mehr im Vorbereitungsdienst und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei Lehrkräften, die im / nicht mehr im Vorbereitungsdienst sind:

Vorbereitungsdienst	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
nein	32,18	10,207	32,00	10	60	427
ja	27,35	9,013	27,00	16	48	17
Insgesamt	31,99	10,197	32,00	10	60	444

Mann-Whitney-U-Test: Einstellung zum Qualitätsmanagement in Schulen  
 Asymptotische Signifikanz (zweiseitig): 0,043  
 Gruppenvariable: Vorbereitungsdienst

#### 4.4 Lehrkräfte, die Mitglied / nicht Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung sind, und deren Einstellung zum Qualitätsmanagement an Schulen

Einstellung zum Qualitätsmanagement bei Lehrkräften, die Mitglied / nicht Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung sind.

Schulleitung/Steuergruppe	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
nein	33,88	9,643	34,00	10	60	352
ja	24,88	9,088	23,00	10	48	101
Insgesamt	31,87	10,224	32,00	10	60	453

Mann-Whitney-U-Test: Einstellung zum Qualitätsmanagement in Schulen  
 Asymptotische Signifikanz (zweiseitig): 0,000  
 Gruppenvariable: Mitglied / nicht Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung

#### 4.5 Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, die Mitglied / nicht mit Mitglied in der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung sind

Berufszufriedenheit bei Lehrkräften, die Mitglied / nicht Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung sind

Schulleitung/Steuergruppe	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
nein	6,48	2,980	6,00	3	18	413
ja	5,45	2,525	5,00	3	16	110
Insgesamt	6,26	2,919	6,00	3	18	523

Mann-Whitney-U-Test: Berufszufriedenheit  
 Asymptotische Signifikanz (zweiseitig): 0,000  
 Gruppenvariable: Mitglied / nicht Mitglied der Schulleitung oder einer Steuergruppe zur Schulentwicklung

#### 4.6 Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und deren Autonomieempfinden

Autonomieempfinden bei unterschiedlicher Berufszufriedenheit

Berufszufriedenheit (Klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 4	13,41	3,852	13,00	6	23	163
5 - 6	14,81	3,961	15,00	6	24	172
7 - 7	15,65	3,862	15,00	6	24	77
8+	17,24	5,228	17,00	7	32	120
Insgesamt	15,05	4,452	15,00	6	32	532

Kruskal-Wallis-Test: Autonomieempfinden  
 Asymptotische Signifikanz: 0,000  
 Gruppenvariable: Berufszufriedenheit (klassiert)

#### 4.7 Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit der Lehrkräfte und deren Berufszufriedenheit

Berufszufriedenheit bei unterschiedlicher Bewertung der Bedeutsamkeit der Arbeit

subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 14	5,50	2,335	5,00	3	15	141
15 - 18	5,83	2,539	6,00	3	16	165
19 - 20	6,30	2,429	6,00	3	16	105
21+	7,46	3,775	7,00	3	18	123
Insgesamt	6,21	2,892	6,00	3	18	534

Kruskal-Wallis-Test: Berufszufriedenheit  
 Asymptotische Signifikanz: 0,000  
 Gruppenvariable: subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (klassiert)

#### 4.8 Empfundenes Führungshandeln der Schulleitung durch die Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft

Führungshandeln bei unterschiedlicher Reformbereitschaft

Reformbereitschaft (klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 10	12,95	4,885	12,00	5	30	150
11 - 13	14,87	5,052	15,00	7	27	106
14 - 17	15,82	4,948	15,00	5	30	133
18+	18,41	5,024	18,00	5	30	111
Insgesamt	15,33	5,335	15,00	5	30	500

Kruskal-Wallis-Test: Empfundenes Führungshandeln der Schulleitung  
 Asymptotische Signifikanz: 0,000  
 Gruppenvariable: Reformbereitschaft (klassiert)

#### 4.9 Informationsstand zum Qualitätsmanagement der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft

Informationsstand über Qualitätsmanagement bei unterschiedlicher Reformbereitschaft

Reformbereitschaft (klassiert)	Mittelwert	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 10	14,11	5,361	13,00	6	30	151
11 - 13	17,06	5,969	16,00	6	33	109
14 - 17	18,95	5,307	19,00	6	32	136
18+	22,35	5,957	22,00	9	36	104
Insgesamt	17,78	6,341	17,00	6	36	500

Kruskal-Wallis-Test                    Informationsstand über Qualitätsmanagement  
 Asymptotische Signifikanz: 0,000  
 Gruppenvariable:                    Reformbereitschaft (klassiert)

#### 4.10 Lebensalter der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft

Reformbereitschaft bei unterschiedlichem Lebensalter

Alter	Mittelwert	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
< 30 Jahre	11,47	3,907	10,00	6	19	19
30-39 Jahre	12,81	4,331	12,50	4	24	104
40-50 Jahre	13,53	4,760	13,00	4	24	199
> 50 Jahre	14,19	5,098	14,00	4	24	183
Insgesamt	13,54	4,805	13,00	4	24	505

Kruskal-Wallis-Test                    Reformbereitschaft  
 Asymptotische Signifikanz: 0,013  
 Gruppenvariable:                    Lebensalter

#### 4.11 Dienstalter der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft

Reformbereitschaft bei unterschiedlichem Dienstalter

Dienstalter	Mittelwert	Standard- abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
< 7 Jahre	11,83	4,136	11,00	5	23	115
7-18 Jahre	14,17	4,535	14,00	4	24	189
19-30 Jahre	13,58	5,262	14,00	4	24	113
> 30 Jahre	15,20	5,301	16,00	4	24	66
Insgesamt	13,61	4,850	13,00	4	24	483

Kruskal-Wallis-Test                      Reformbereitschaft

Asympnotische Signifikanz: 0,000

Gruppenvariable:                      Dienstalter

#### 4.12 Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und deren Reformbereitschaft

Kooperationsbereitschaft bei unterschiedlicher Reformbereitschaft

Reformbereitschaft (klassiert)	Mittelwert	Standard- abweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 10	13,54	5,542	12,00	5	29	151
11 - 13	15,08	5,431	14,00	6	30	112
14 - 17	16,24	5,743	15,00	6	30	139
18+	18,24	6,595	18,00	5	30	111
Insgesamt	15,63	6,047	15,00	5	30	513

Kruskal-Wallis-Test                      Kooperationsbereitschaft

Asympnotische Signifikanz: 0,000

Gruppenvariable:                      Reformbereitschaft (klassiert)

#### 4.13 Empfundenes Führungshandeln der Schulleitung durch die Lehrkräfte und deren Kooperationsbereitschaft

##### Empfundenes Führungshandeln bei unterschiedlicher Kooperationsbereitschaft

Kooperationsbereitschaft (klassiert)	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum	N
<= 11	13,28	5,101	12,00	5	27	143
12 - 15	15,05	5,020	14,00	7	30	132
16 - 20	16,10	5,044	16,00	5	30	126
21+	17,41	5,062	17,00	5	30	107
Insgesamt	15,31	5,262	15,00	5	30	508

Kruskal-Wallis-Test            Empfundenes Führungshandeln der Schulleitung  
 Asymptotische Signifikanz: 0,000  
 Gruppenvariable:            Kooperationsbereitschaft (klassiert)

## 5 Bivariate Korrelationen

**Bivariate Korrelationen**

		Kooperations- bereitschaft	Selbständigkeit der Schule	Pädagogisches Selbstver- ständnis	Einstellung zum Qualitäts- management	Informations- stand über Qualitäts- management	Führungs- handeln der Schulleitung	Reformbereit- schaft	Verausga- bungsbereit- schaft	subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Autonomie- empfinden	Berufs- zufriedenheit
Selbstän- digkeit der Schule	Korrelation nach Pearson	,238**	1	,219**	,490**	,545**	,575**	,431**	-,031	,109*	,263**	,278**
	Signifikanz (2- seitig)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,507	,020	,000	,000
	N	457	463	442	426	449	448	448	447	452	450	456
pädago- gisches Selbstver- ständnis	Korrelation nach Pearson	,123**	,219**	1	,325**	,267**	,140**	,304**	,065	,116*	,006	,177**
	Signifikanz (2- seitig)	,006	,000		,000	,000	,002	,000	,146	,010	,893	,000
	N	499	442	508	450	483	486	488	495	494	492	502
Einstellung zum Quali- täts- management	Korrelation nach Pearson	,234**	,490**	,325**	1	,627**	,448**	,749**	-,062	,134**	,233**	,238**
	Signifikanz (2- seitig)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,187	,004	,000	,000
	N	464	426	450	470	451	455	454	456	459	459	464
Informa- tionsstand über Quali- tätsmanage- ment	Korrelation nach Pearson	,286**	,545**	,267**	,627**	1	,641**	,481**	,017	,181**	,182**	,221**
	Signifikanz (2- seitig)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,700	,000	,000	,000
	N	508	449	483	451	519	495	500	506	505	504	514

		Kooperations- bereitschaft	Selbständigkeit der Schule	Pädagogisches Selbstver- ständnis	Einstellung zum Qualitäts- management	Informations- stand über Qualitäts- management	Führungs- handeln der Schulleitung	Reformbereit- schaft	Verausga- bungsbereit- schaft	subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Autonomie- empfinden	Berufs- zufriedenheit
Führungs- handeln der Schulleitung	Korrelation nach Pearson	,307**	,575**	,140**	,448**	,641**	1	,375**	-,001	,174**	,261**	,331**
	Signifikanz (2- seitig)	,000	,000	,002	,000	,000		,000	,984	,000	,000	,000
	N	508	448	486	455	495	521	500	506	505	505	513
Reform- bereitschaft	Korrelation nach Pearson	,293**	,431**	,304**	,749**	,481**	,375**	1	-,060	,134**	,225**	,306**
	Signifikanz (2- seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,171	,002	,000	,000
	N	513	448	488	454	500	500	529	514	515	514	522
Veraus- gabungs- bereitschaft	Korrelation nach Pearson	,055	-,031	,065	-,062	,017	-,001	-,060	1	,228**	-,307**	-,072
	Signifikanz (2- seitig)	,208	,507	,146	,187	,700	,984	,171		,000	,000	,097
	N	523	447	495	456	506	506	514	539	526	523	534
subjektive Bedeut- samkeit der Arbeit	Korrelation nach Pearson	,136**	,109*	,116*	,134**	,181**	,174**	,134**	,228**	1	,002	,252**
	Signifikanz (2- seitig)	,002	,020	,010	,004	,000	,000	,002	,000		,967	,000
	N	522	452	494	459	505	505	515	526	540	524	534

		Kooperations- bereitschaft	Selbständigkeit der Schule	Pädagogisches Selbstver- ständnis	Einstellung zum Qualitäts- management	Informations- stand über Qualitäts- management	Führungs- handeln der Schulleitung	Reformbereit- schaft	Verausga- bungsbereit- schaft	subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Autonomie- empfinden	Berufs- zufriedenheit
Selbständig- keit der Schule	Korrelation nach Pearson	-,018	,263**	,006	,233**	,182**	,261**	,225**	-,307**	,002	1	,343**
	Signifikanz (2- seitig)	,676	,000	,893	,000	,000	,000	,000	,000	,967		,000
	N	521	450	492	459	504	505	514	523	524	539	532
Berufs- zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	,305**	,278**	,177**	,238**	,221**	,331**	,306**	-,072	,252**	,343**	1
	Signifikanz (2- seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,097	,000	,000	
	N	530	456	502	464	514	513	522	534	534	532	549
Kooperation im Kollegium	Korrelation nach Pearson	1	,238**	,123**	,234**	,286**	,307**	,293**	,055	,136**	-,018	,305**
	Signifikanz (2- seitig)		,000	,006	,000	,000	,000	,000	,208	,002	,676	,000
	N	538	457	499	464	508	508	513	523	522	521	530

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

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

## 6 Regressionsanalyse

**Aufgenommene/Entfernte Variablen<sup>a</sup>**

Modell	Aufgenommene Variablen	Entfernte Variablen	Methode
1	Verausgabungsbereitschaft, Führungshandeln, pädagogisches Selbstverständnis, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Kooperation im Kollegium, Autonomieempfinden, Reformbereitschaft, Berufszufriedenheit, Selbständigkeit der Schule, Informationsstand über Qualitätsmanagement	.	Einschluss

a. Abhängige Variable: Einstellung zu QM

b. Alle gewünschten Variablen wurden eingegeben.

**Modellzusammenfassung**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,808 <sup>a</sup>	,653	,643	6,097

a. Einflussvariablen : (Konstante), Verausgabungsbereitschaft, Führungshandeln, pädagogisches Selbstverständnis, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Kooperation im Kollegium, Autonomieempfinden, Reformbereitschaft, Berufszufriedenheit, Selbständigkeit der Schule, Informationsstand über Qualitätsmanagement

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell	Quadratsumme	df	Mittel der Quadratrate	F	Sig.
1 Regression	24359,249	10	2435,925	65,521	,000 <sup>b</sup>
1 Nicht standardisierte Residuen	12937,787	348	37,178		
Gesamt	37297,036	358			

a. Abhängige Variable: Einstellung zu QM

b. Einflussvariablen : (Konstante), Verausgabungsbereitschaft, Führungshandeln, pädagogisches Selbstverständnis, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Kooperation im Kollegium, Autonomieempfinden, Reformbereitschaft, Berufszufriedenheit, Selbständigkeit der Schule, Informationsstand über Qualitätsmanagement

Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	3,338	2,418		1,380	,168
Kooperation im Kollegium	-,091	,063	-,051	-1,451	,148
Führungshandeln	-,051	,089	-,026	-,566	,572
Selbständigkeit der Schule	,176	,085	,087	2,088	,038
Autonomieempfinden	,117	,086	,051	1,358	,175
1 Pädagogisches Selbstverständnis	,273	,084	,112	3,246	,001
subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-,021	,088	-,008	-,239	,811
Berufszufriedenheit	,006	,140	,002	,040	,968
Informationsstand über Qualitätsmanagement	,519	,075	,332	6,965	,000
Reformbereitschaft	1,076	,087	,496	12,388	,000
Verausgabungsbereitschaft	-,049	,084	-,021	-,584	,560

a. Abhängige Variable: Einstellung zum Qualitätsmanagement

## **Zusammenfassung**

Diese Studie untersucht die Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen sowie Prädiktoren dieser Einstellung. Bei der Einstellung zum Qualitätsmanagement finden sich eine kleine Gruppe von Lehrkräften mit sehr positiver Einstellung und eine etwas größere Gruppe von Lehrkräften mit sehr negativer Einstellung. Der größte Teil der Lehrkräfte zeigt eine indifferente Einstellung; der Mittelwert und der Median liegen knapp im positiven Bereich. Als größter Einfluss nehmender Faktor kann die Reformbereitschaft der Lehrer identifiziert werden. Starke Effekte zeigen sich auch für den Informationsstand der Lehrkräfte zum Qualitätsmanagement, das Selbstverständnis der Lehrkraft (paidotrop/logotrop), das empfundene Führungshandeln der Schulleitung sowie die empfundene Autonomie der Lehrkraft.

This study investigates attitudes of teachers for quality management in vocational schools as well as predictors of this attitude. A small group of teachers has a very positive attitude and a slightly larger group of teachers has a very negative attitude. The majority of teachers show an indifferent attitude, the mean and the median are less than positive. As the largest factor influencing the willingness to reform of the participating teachers can be identified. Strong effects are found for the level of information of teachers for quality management, the self-conception of the teachers (paidotrop/logotrop), the perceived leadership behavior of school leadership and the perceived autonomy of the teacher.