

# Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich

In vielen europäischen Ländern ist es inzwischen gängige Praxis, dass Schulen die Qualität ihrer Arbeit überprüfen oder sich einer Überprüfung durch externe Institutionen stellen. Gerade im englischsprachigen Raum und in den skandinavischen Ländern hat die Evaluation von Bildungsinstitutionen seit längerem Tradition (zum Überblick z.B. <http://www.sequals.org>). Im deutschsprachigen Raum beginnt sich eine solche Kultur der Bildungsevaluation erst in jüngster Zeit zu entwickeln. Unter anderem angestoßen durch die Ergebnisse der PISA-Studie wird die Frage nach Qualität in Schulen verstärkt diskutiert.

In Deutschland lassen sich bei der Einführung von Qualitätssystemen im Bildungssektor unterschiedliche Ansätze beobachten. Einige Bundesländer haben zentrale Institutionen eingeführt, welche vom jeweiligen Kultusministerium mit der Überprüfung und Sicherung von schulischer Qualität beauftragt sind. So hat z.B. in Bayern die Qualitätsagentur – angesiedelt am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – im Oktober 2003 ihre Arbeit aufgenommen (Zöller, 2005). In Hessen hat zum 1. Januar 2005 das Hessische Institut für Qualitätsentwicklung zu arbeiten begonnen (Basel & Rützel, 2005). Schleswig-Holstein hat im Jahr 2005 flächendeckend die „Externe Evaluation im Team“ für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen unter wissenschaftlicher Be-

gleitung eingeführt (Kühme, 2005).

Bei den genannten Beispielen wird eine externe Evaluation von Bildungsqualität durchgeführt. Eine solche externe Evaluation setzt aufwändige organisatorische Strukturen und zusätzliche Personalressourcen voraus. Aufgrund begrenzter finanzieller Mittel bedeutet dies, dass einzelne Schulen typischer Weise nur in längeren Zeitabständen evaluiert werden können. So wird z.B. in Schottland jede Schule nur im Abstand von vier bis fünf Jahren durch externe Evaluatorenteams besucht (<http://www.hmie.gov.uk/>).

Gemeinsam ist den oben angeführten Beispielen aus Deutschland auch, dass alle Schulformen – Grund- und Hauptschulen, Gymnasien, Realschulen – mit denselben Evaluationsinstrumenten überprüft werden.

In Österreich wurde 1999 die Initiative „Q.I.S – Qualität in Schule“ gestartet. Über diese Initiative stehen den Schulen Leitfäden, Verfahrensvorschläge, Erhebungsinstrumente (Fragebögen und offene Methoden) sowie einschlägige Publikationen im Internet zur Verfügung (<http://www.quis.at>). Den Schulen werden also Materialien an die Hand gegeben, die sie in der Konzeption und Umsetzung eigener, interner Qualitätsmaßnahmen unterstützen sollen.

Ein weiterer Schritt zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen wurde 2004 mit „QIBB – Qualität in

der Berufsbildung“ gesetzt. Im Rahmen dieser gemeinsamen Initiative aller Fachsektoren der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wurde damit begonnen, ein Qualitätssystem zu entwickeln und zu implementieren, das alle drei Ebenen des Schulsystems (Schulen, Landesschulräte als Schulaufsicht, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur als oberste Schulbehörde) umfasst und Qualität als Regelkreis – ausgehend von Leitbildern bis hin zu Evaluation und Veränderungsmaßnahmen – konzipiert, inhaltlich definiert und verfahrensmäßig beschreibt.

## Eingebundene Ebenen des Schulsystems

Das österreichische Schulsystem umfasst drei Hauptebenen:

### – Schulen

Die Schulen haben bei der Umsetzung der Lehrpläne Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Schulautonomie.

Bei den höheren technischen Schulen werden, sofern eine Schule mehrere Fachrichtungen anbietet, Fachrichtungen als Abteilungen geführt. Eine solche Ebene des mittleren Managements ist hier auch deshalb zweckmäßig, weil es sich bei diesen Schulen zum Teil um sehr große Einheiten handelt (die größte höhere technische Lehranstalt wird von mehr als 3.000 Schülerinnen und Schülern besucht).

### – Landesschulräte

Die Landesschulräte der

Österreich verfügt über einen Sektor berufsbildender mittlerer (ohne Reifeprüfung, meist drei- oder vierjährig, meist ab der 9. Schulstufe) und höherer (mit Reifeprüfung, im Regelfall fünfjährig ab der 9. Schulstufe) Schulen, wie er in seiner Art, seinem Umfang, seiner Diversität und der mit dem Schulabschluss verbundenen Berufsqualifikationen in anderen Ländern nicht existiert. In der 10. Schulstufe (nach Ende der in Österreich neunjährigen Schulpflicht) besuchten im Schuljahr 2003/04 25,6 % der Schüler/-innen berufsbildende höhere Schulen und 13,2 % berufsbildende mittlere Schulen (18,8 % sind in Gymnasien, 36,9 % in Berufsschulen). Die Ausbildung an den berufsbildenden mittleren oder höheren Schule gilt schwerpunktmäßig fachtheoretischem Wissen und fachpraktischen Kompetenzen (erworben z.B. in Labors, Werkstätten, Übungsfirmen und im Rahmen von Betriebspraktika). Mit dem Abschluss einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule werden im Normalfall auch einschlägige Gewerbeberechtigungen erworben.

acht Flächenbundesländer sowie der Stadtschulrat für Wien sind die Organe der Schulaufsicht in ihren geographischen Zuständigkeitsbereichen. Zu ihren weiteren Aufgaben gehören unter anderem die Schulerhaltung der Bundesschulen, Personalangelegenheiten der Bundeslehrer und die Bildungsberatung.

Im Pflichtschulwesen wird die Aufgabe der Schulaufsicht in erster Instanz durch Bezirksschulräte wahrgenommen, die Landesschulräte agieren in zweiter Instanz.

#### – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Das Bundesministerium ist die oberste Aufsichtsbehörde für das gesamte Primar- und Sekundar-schulwesen. Gesetzgebung im Schulwesen ist ausschließlich die Angelegenheit des Bundes. Die Lehrpläne werden als Verordnungen durch das Bundesministerium beschlossen. Es handelt sich dabei um Rahmenlehrpläne mit festgelegten Spielräumen für eine schulautonome Gestaltung.

Die Qualitätsinitiative der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen bindet alle drei Ebenen mit ein. Dies gilt sowohl für die Entwicklung des Qualitätssystems als auch für seine Umsetzung. Die Ausarbeitung des Qualitätssystems wird durch Entwicklungsgruppen vorangetrieben, die sich aus Vertretern des Bundesministeriums, der Landesschulräte sowie Schulleiterinnen und Schulleitern zusammensetzen.

In den Entwicklungsgruppen wurde ein gemeinsames Leitbild des berufsbildenden

mittleren und höheren Schulwesens erstellt. Die einzelnen Fachsparten (z.B. „Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen“, „Kaufmännische Schulen“) haben daraus für ihren jeweiligen Fachbereich eigene Leitbilder entwickelt. Die Schulen ihrerseits sind angehalten, ein eigenes Schulprogramm zu erstellen.

Qualitätsberichte und daran anschließende Zielvereinbarungen soll es auf allen drei Ebenen des Schulsystems geben.

#### Komponenten des Qualitätssystems

Die inhaltliche Ausrichtung des Qualitätssystems sowie seine Prozessmerkmale werden in Qualitätshandbüchern ausformuliert. Zentrale Elemente dieser Qualitätshandbücher sind jeweils das Leitbild, die Qualitätsmatrix sowie Vorgaben über den Inhalt der jährlich zu erstellenden Qualitätsberichte. Mit den Leitbildern wird das gemeinsame Selbstverständnis der betreffenden Ausbildungseinrichtungen ausgedrückt.

Über die einzelnen Fachsparten hinweg ist dieses Selbstverständnis geprägt von einer starken Ausrichtung auf die Anforderungen der jeweiligen Berufswelt. Weitere Themen in den Leitbildern sind z.B. Lehr- und Lernmethoden, das Lernumfeld sowie Kommunikationskultur und Schulklima. Auf der Schulebene soll eine der Funktion der Leitbilder vergleichbare Lenkungswirkung durch Schulprogramme erreicht werden.

In der Qualitätsmatrix werden die in den Leitbildern angesprochenen Qualitätsfelder in Teilziele heruntergebrochen. Jedem Teilziel sind Maßnahmen (pädagogische, didaktische, organisatorische), Outputs und Indikatoren für die Evaluation zugeordnet.

Da die Qualitätsziele konsequent aus den Leitbildern hergeleitet wurden und eine weitere Differenzierung derselben darstellen, liegt jeweils ein breites Spektrum an Qualitätsbereichen und eine größere Zahl an Teilzielen vor. Aus arbeitstechnischen Gründen ist nicht realistisch, dass alle Teilziele jährlich einer Evaluation unterzogen werden. Die Entwicklungsgruppen legen die Schwerpunkte der Evaluation als verbindliche Qualitätsbereiche fest. Darüber hinaus obliegt es der Schule, welche weiteren Qualitätsbereiche bearbeitet werden. Auch die Landesschulräte können für ihren jeweiligen geographischen Aufsichtsbereich zusätzliche Schwerpunkte benennen.

#### Qualitätsbereiche

Eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung eines Leitbildes und einer Qualitätsmatrix hat die Fachsparte der technischen und gewerblichen Schulen übernommen. Hier ist der Entwicklungsprozess bis hin zu den Erhebungsinstrumenten der Evaluation abgeschlossen. Die Struktur der Qualitätsbereiche wird deshalb hier beispielhaft an dieser Fachsparte dargestellt.

Für die technischen und gewerblichen Schulen wurden sieben Qualitätsbereiche definiert.

Als Qualitätsbereiche, die sich auf Kernprozesse des Schulsystems beziehen, wurden folgende definiert:

- ▶ Den Schülerinnen und Schülern eine fundierte technisch-gewerbliche Berufsausbildung und eine umfassende Allgemein- und Persönlichkeitsbildung bieten.
- ▶ Innovative Bildungsangebote auf allen Gebieten der Technik entwickeln und vermitteln.

▶ Den Praxisbezug der Ausbildung durch Verbindung von theoretischer und fachpraktischer Ausbildung, durch die Praxiserfahrung der Lehrenden und durch intensive Kooperation mit der Wirtschaft sicherstellen.

▶ Die Schülerinnen und Schüler in einer motivierenden Lern- und Arbeitsumgebung fördern und unterstützen.

▶ Bildung mit einem starken internationalen Bezug vermitteln und die Schülerinnen und Schüler zu Mobilität, Weltoffenheit und interkulturellem Verständnis führen.

Zwei Qualitätsbereiche beziehen sich auf Management- und Supportprozesse:

▶ Fähigkeiten, Erfahrung und Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sicherstellen, entwickeln und fördern.

▶ Die Qualität der Leistungen der Bildungseinrichtung durch entsprechende Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln.

Diese sieben Qualitätsbereiche lassen sich mit Ausnahme des Bereichs Internationalität direkt den vier anderen Zielkategorien zuordnen, die von der Europäischen Kommission (2001) als wesentliche Kernbereiche von Schulqualität definiert wurden: „knowledge“ (Kenntnisstand), „success and transition“ (Erfolg und Übergang in weitere Bildungswege), „monitoring education“ (Bildungsmonitoring) und „resources and structures“ (schulinterne Ressourcen und Strukturen) (<http://www.sequels.org>).

## Differenzierungsgrad des Qualitätssystems

Den oben angeführten Beispielen aus anderen Ländern wie auch der Initiative Q.I.S in Österreich ist gemeinsam, dass sie nicht zwischen den jeweils bestehenden Schularten unterscheiden. Mit der Qualitätsinitiative der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wurde ein anderer Weg beschritten. Das Qualitätssystem stellt konsequent auf die Ausbildung in diesem speziellen Bereich ab. Darüber hinaus wird in manchen Qualitätsbereichen auch noch eine Differenzierung nach den Fachsparten vorgenommen. Diese Fachsparten sind:

- ▶ technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen,
- ▶ kaufmännische Schulen,
- ▶ humanberufliche Schulen,
- ▶ Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik.

Manche Qualitätsbereiche sind für die Fachsparten gleichermaßen zentral (z.B. Transparenz der Leistungsbeurteilung). Andere Qualitätsbereiche werden entsprechend der fachlichen Ausrichtung definiert bzw. inhaltlich ausgestaltet. Dies ermöglicht es den einzelnen Fachsparten auch, sich ein klares Profil zu geben.

## Evaluation

Das Qualitätssystem der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen hat Merkmale sowohl externer als auch interner Evaluation. Externe Evaluation entspricht der Umstand, dass gemeinsame Evaluationsinstrumente in Form von Fragebögen, Gesprächsleitfäden und Erhebungsrastern für die Schulen einer Fachsparte entwickelt und bereitgestellt werden. Ebenfalls ein Merkmal externer Evaluation ist, dass die Ent-

wicklungsgruppen gemeinsame Evaluationsschwerpunkte definieren.

Wie bei einer internen Evaluation können die Schulen aber selbst weitere Evaluationsbereiche bestimmen. Es sind auch die Schulen selbst, die den Qualitätsbericht verfassen, d.h. die Schulen können Evaluationsergebnisse interpretieren und kommentieren. Auch hinsichtlich der Frage der Selbst- vs. Fremdevaluation besteht im vorliegenden Qualitätssystem ein Methodenmix. Wenn die Schule mit Hilfe von Erhebungsrastern z.B. bestimmte Arten von Veranstaltungen erfasst, entspricht dies eher einer Selbstevaluation – wenngleich hier keine Bewertung vorgenommen wird, sondern lediglich Sachverhalte ihrer Art und Ausprägung nach erhoben werden. Eindeutig den Charakter von Selbstevaluation hat die Beurteilung des gehaltenen Unterrichts durch die Lehrkräfte selbst. Dieselbe Beurteilung durch die Schüler entspricht klar einer Fremdevaluation. Ebenso eine Fremdevaluation stellt auch die Beurteilung der Ausbildung durch Absolventen dar.

Für die Durchführung der Evaluation wird den Schulen eine effiziente Infrastruktur zur Verfügung gestellt. Fragebögen können über Internet elektronisch bearbeitet werden. Eine dahinter liegende zentrale Datenbank in Verbindung mit vordefinierten Auswertungsroutinen ermöglicht eine automatische Ermittlung und Darstellung der Ergebnisse. Auch Benchmarks können bei dieser Form der Datenerhebung und -ablage einfach erstellt werden. Ergebnisse zu vorher festgelegten Fragebogenitems stehen auch den Landesschulräten und dem Bundesministerium (hier in aggregierter Form) automatisch zur Verfügung, sobald

die Daten durch die Schule freigegeben werden. Zugriffsberechtigungen für Datennutzer und einmalige Freischaltcodes für Evaluatoren (z.B. Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Absolventinnen/Absolventen) werden von einer zentralen Stelle vergeben.

## Erhebungsmethoden und -instrumente

Das Qualitätssystem der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Österreichs sieht vor, dass die Evaluation ohne externe Evaluatorenteams auskommt. Dies bedeutet nicht, dass eine externe Evaluation durch Experten ausgeschlossen wird. Vielmehr wird es so sein, dass solche Evaluationen sich nur auf einzelne Qualitätsbereiche beziehen. So es sich im Rahmen einer aktuellen Schwerpunktsetzung anbietet, kann eine externe Evaluation beauftragt werden. In der ersten Phase der Implementierung des Qualitätssystems wird davon allerdings noch Abstand genommen.

Um die Schulen bei ihrer Evaluation zu unterstützen, werden Erhebungsinstrumente entwickelt, die von allen Schulen der betreffenden Fachsparte eingesetzt werden sollen. Um auf Datenebene Vergleichbarkeit und vor allem die Möglichkeit zu einfacher Aggregation zu schaffen, liegt der Schwerpunkt auf der Messung von Häufigkeiten sowie auf Beurteilungsratings. Offene Fragen ergänzen die Evaluationsinstrumente in Richtung der vor allem für die Schule selbst interessanten Sachverhalte. Folgende Instrumente werden vorwiegend eingesetzt:

- ▶ Fragebögen für Schüler/-innen, Absolventinnen/Absolventen, Lehrer/-innen, Eltern,

Vor allem dann, wenn sich eine Evaluation nicht auf Individuen, sondern Institutionen richtet, kann zwischen interner vs. externer Evaluation einerseits und Selbst- vs. Fremdevaluation andererseits unterschieden werden. Bei der Unterscheidung zwischen interner und externer Evaluation geht es darum, ob die für die Evaluation maßgeblichen Festlegungen (z.B. Definition der zu evaluierenden Qualitätsbereiche, Wahl der Erhebungsmethoden, inhaltliche Ausgestaltung von Erhebungsinstrumenten) durch die Institution selbst oder extern getroffen werden.

Ausgehend von einem konkreten Evaluationsgegenstand kann zwischen Selbst- und Fremdevaluation unterschieden werden. Bei der Evaluation einer Schule bzw. ihres Ausbildungsangebotes könnte sich z.B. ein Teil der Evaluation auf den Einsatz von offenen Lernformen richten. Wenn die einzelne Lehrkraft hier ausreichend Wahlfreiheit und Gestaltungsmöglichkeiten hat, kann sich die Evaluation z.B. auf die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte beziehen. In diesem Fall würde eine Selbstevaluation vorliegen, wenn die einzelnen Lehrkräfte ihren jeweiligen Unterricht unter den fraglichen Gesichtspunkten beurteilen. Eine Fremdevaluation wäre z.B. dann gegeben, wenn ein solches Urteil von den Schülerinnen und Schülern abgegeben wird.

- ▶ Leitfäden für Gespräche mit Vertretern von Unternehmen und dem Arbeitmarktservice,
- ▶ Erhebungsraster für die Schule, z.B. für Art und Ausmaß bestimmter Schulveranstaltungen, für Art und Umfang externer Kontakte, Struktur und Ausmaß der Weiterbildung.

Ergänzt werden die so gewonnenen Informationen durch Daten, die über andere Wege anfallen, z.B. im Zuge der Umsetzung des Bildungsdokumentationsgesetzes oder durch die von den pädagogischen Instituten durchgeführten Evaluationen ihrer Weiterbildungsveranstaltungen durch die Teilnehmer. Eine solche Zusammenführung von Daten wird zunächst auf aggregierter Ebene und nicht auf Schulebene erfolgen.

## Fazit

Im Rahmen der Qualitätsinitiative der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Österreichs soll ein Qualitätssystem geschaffen werden, das alle Ebenen des Schulwesens (Schule, Schulaufsicht der Bundesländer, Bundesministerium) einbindet und einen regelkreishaften Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung unterstützt. Qualitätsberichte auf allen Ebenen des Schulwesens sowie Zielvereinbarungen zwischen den Ebenen sollen zentrale Größen in diesem Prozess sein. Charakteristisch für den gewählten Ansatz ist, dass die Qualitätsziele sehr eng auf die Anforderungen in den betreffenden Berufsfeldern und das darüber hinausgehende Selbstverständnis der Ausbildungseinrichtungen des jeweiligen Fachsektors abgestimmt sind.

## Literatur

- Basel, S. & Rützel, J. (2005). Systemische Qualität als Ziel – Interview mit Herrn Bernd Schreier Leiter des Hessischen Instituts für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden. *berufsbildung*, 91/92, 27–29.
- Kühme, C. (2005). Externe Evaluation im Team (EVIT). *berufsbildung*, 91/92, 41–48.
- Zöller, A. (2005). Systemische Qualitätssicherung – Interview mit Dr. Schießl, Leiter der Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München. *berufsbildung*, 91/92, 25–26.

### Prof. Dr. Manuela Paechter,

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Psychologie, Manuela.Paechter@uni-graz.at

### Dr. Heinz Mayringer,

Salzburg Research Forschungsgesellschaft, Heinz.Mayringer@salzburgresearch.at

### Korrektur zur letzten Ausgabe (berufsbildung 97/98)

Die Verfasserin des Artikels *Lehrerbildung im Bologna-Prozess*, Karin Reiber, ist Professorin an der Hochschule Ravensburg-Weingarten und nicht in Tübingen.



**Michael Kluge:**  
**Hilfe, mein Azubi nervt!**  
**Krisenmanagement wider den gewohnten Blick.**  
**Konstanz: Christiani**  
**– Technisches Institut für Aus- und Weiterbildung 2006. 150 Seiten. ISBN 3-86522-114-9, € 16,50**

Wer kennt solches oder Ähnliches nicht: Neben den täglichen Routineaufgaben will der Chef eine spezielle, neuartige Auswertung haben, das Ganze in der Hälfte der Zeit, die dafür notwendig ist. Der Azubi, dem wir eine Teilaufgabe übertragen hatten – schließlich wollen wir als Ausbilder mit anspruchsvollen Aufgaben den Nachwuchs fördern und fordern – ist mit seinem Part noch nicht fertig. Gleich auf den ersten Blick sehen wir in seiner Ausarbeitung viele Fehler. „Der ist so dermaßen bl.“ ist in solchen Situationen sicher schon vielen Ausbildern durch den Kopf geschossen. Pädagogisch weniger schädlich – so dachten wir – drang nach außen lediglich: „Gib mal her, ich mach das schnell fertig.“  
 Was aber haben wir getan? Wir haben dem Azubi gezeigt, dass wir die Aufgabe fehlerfrei,

schneller und sowieso besser beherrschen. Pädagogisch wertvoll?

„Was ist denn der Grund, die Motivation, weshalb mein Azubi nervt“, fragt Personaltrainer und Coach Michael Kluge in seinem Buch „Hilfe, mein Azubi nervt“. Warum torpediert der Azubi unsere Ausbildungsbestrebungen? Kluge lenkt den Blick vom Verhalten des Azubis auf das des Ausbilders, auf die Interaktion zwischen beiden sowie das System, in dem beide arbeiten, lehren und lernen. Typische „unerwünschte“ Verhaltensweisen werden hinterfragt: Musste mein Azubi nicht Fehler machen, wissend, dass ich es mit der Auswertung eilig habe?

Mit einleuchtenden Praxisbeispielen erklärt Kluge Ursachen vieler nur vordergründig unverständlicher Widerstände. Sprachlich leicht verständlich und fernab aller akademischen Besserwisserie werden hilfreiche wissenschaftliche Erkenntnisse für „Otto-Normal-Ausbilder“ kurz und alltagstauglich erläutert. Der Leser findet sich mit ungewohnten Fragestellungen konfrontiert und kommt möglicherweise zu überraschenden Antworten.

Wer den Schritt wagt, sich selbst in Frage zu stellen, nach Ursachen statt nach Symptomen von Ausbildungskrisen zu suchen, kann sich von Michael Kluge „an die Hand nehmen lassen“ und durch zwar ausbildungstypische, aber teilweise gerne übersehene Themen wie Angst und Widerstände in der Ausbildung leiten lassen und Strategien aus dem absolut lesenswerten Buch mitnehmen.

**Ute Lisges**