

Lea-Marie Geisbauer

Rezension zu

Schulz, C. & Fischer, M. (2016). Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 31, 1–22.

Kommentierter Kurzbefund

Als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung werden in vielen Bundesländern Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulen eingesetzt, oftmals im Rahmen eines Qualitätsentwicklungskonzepts, mit dem eine größere Eigenständigkeit der Schulen gegenüber Schulaufsicht und Kultusbehörden angestrebt wird. Doch welche Schwierigkeiten bestehen bei der Implementierung von Zielvereinbarungen, welche Effekte zeigen sich im Hinblick auf die innerschulische Organisationsstruktur und -kultur und welchen Nutzen sehen die beteiligten Akteurinnen und Akteure?

Die Untersuchung von Corinna Schulz und Martin Fischer bezieht sich auf Zielvereinbarungen als Instrument im Qualitätsentwicklungskonzept „Operativ Eigenständige Schule (OES)“ an berufsbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Neben der Durchführung einer Fragebogenerhebung an 50 beruflichen Schulen wurden Schlüsselpersonen des OES-Projekts aus den Regierungspräsidien und dem Kultusministerium befragt ($N = 189$). Die Befragungsergebnisse werden unter Bezug auf die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham, den Educational-Governance-Ansatz und den Public-Management-Ansatz diskutiert.

Schwierigkeiten bei der Einführung von Zielvereinbarungen sind u. a. in Ressourcenmangel, fehlender Motivation, mangelndem Vertrauen in politische Entscheidungen und ungenügender externer Unterstützung begründet. (Stellvertretende) Schulleitungen schätzen das Instrument der Zielvereinbarung nach einem 5-jährigen Nutzungszyklus tendenziell positiv ein, obwohl es aus ihrer Sicht kaum Leistungsanreize schafft, eine Ausweitung der Entscheidungs- bzw. Handlungsautonomie eher nicht feststellbar ist und ihr Führungsverhalten und -verständnis sich wenig geändert hat. Während Lehrkräfte aus Steuerungsgruppen zu einer negativeren Bewertung kommen, sehen die Befragten der Bildungsadministration die Effekte der Zielvereinbarungen vergleichsweise positiv und als eher gewinnbringend an.

Schulz und Fischer eröffnen durch ihre theoriebezogene Interpretation der Ergebnisse eine kritische Sicht auf das Instrument der Zielvereinbarung, deren geringe Wirkung sich insbesondere zurückführen lässt auf fehlende Zielbindung (Commitment) der schulischen Akteure. Die Untersuchung liefert aufschlussreiche Hinweise für die Arbeit mit Zielvereinbarungen im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklungskonzepte, wenngleich bei einzelnen Befunden unklar bleibt, inwieweit die Einschätzungen (z. B. zur Schulautonomie) auf die Zielvereinbarungen zurückzuführen sind, auf andere Bestandteile des OES-Konzepts oder möglicherweise auf ganz andere Faktoren. Wegen methodischer Mängel, v. a. der fehlenden inferenzstatistischen Absicherung der Befunde, sind die Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse fragwürdig.

Hintergrund

Angesichts vergrößerter Entscheidungs- und Verantwortungsspielräume, die den Schulen in den vergangenen Jahren vielerorts gewährt wurden, dienen Zielvereinbarungen dazu, die anzustrebenden Ergebnisse schulischer Qualitätsentwicklung festzulegen. Der Entwicklungsprozess hin zu einer größeren Eigenständigkeit kann dabei „bottom up“ von den Schulen entwickelt oder „top down“ von der Schulaufsicht verordnet werden.

Steuerungskonzepte an beruflichen Schulen in Hessen und Bremen

Zu Anfang geben Schulz und Fischer einen beispielhaften Überblick zur projektbezogenen Implementierung von Zielvereinbarungen in verschiedenen Bundesländern. Während Hessen ein Bottom-up-Design benutzte, entschied sich Bremen anfänglich für einen Mix aus Top-down- und Bottom-up-Elementen, um den Schulen Gestaltungsfreiräume für die in eigener Verantwortung zu erreichenden Ergebnisse zu gewähren.

Steuerungskonzept an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (BW)

Anschließend beleuchten Schulz und Fischer den Verlauf der Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen in BW. Im Jahr 2001 wurde in BW das Projekt „STEBS – Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen“ initiiert. Die dadurch entstandene merkliche Verbesserung der Gestaltungsautonomie sollte durch das 2003 eingeführte Folgeprojekt „OES – Operativ Eigenständige Schule“ weiter ausgebaut werden. Im Zuge dessen wurde ein spezielles OES-Qualitätsentwicklungskonzept erstellt. Die Erarbeitung erfolgte gemeinsam mit dem Kultusministerium, 18 beruflichen Schulen sowie 4 Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung. Nach Beendigung der Modellphase 2007 wurde das OES-Konzept weiterentwickelt und bis 2010 in allen beruflichen Schulen des Landes eingeführt. Mit OES als Qualitätsentwicklungssystem sollen die Schulen durch Zielvereinbarungen Lenkung durch die Regierungspräsidien erfahren und zeitgleich mit großer Eigenverantwortung die Schul- und Unterrichtsqualität verbessern.

Die Schulen beschreiben in ihren Leitbildern ihr Selbstverständnis und ihre Ansichten vom Schulleben. Auf dieser Grundlage werden individuelle Ziele formuliert, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung verfolgt werden sollen. Begleitet wird diese Arbeitsphase von Zielvereinbarungsgesprächen zwischen den Schulleitungen und den OES-Beauftragten der Regierungspräsidien. Hier wird explizit für die Schule eine Zielvereinbarung erarbeitet, die sich aus den individuellen Schulzielen, vorliegenden Fremdevaluationsergebnissen und den Zielen des Kultusministeriums ergeben. Inhaltlich stützen sich die Ziele auf die Qualitätsbereiche, die seinerzeit in der Evaluationsordnung des Ministeriums für Kultus und Sport BW festgelegt wurden – diese umfassen unter anderem Aspekte des Schulklimas, des Unterrichts, der Lehrerprofessionalität und des Schulmanagements. Die festgelegten Ziele werden durch die Zielvereinbarung verbindlich, denn die Implementierung und Realisierung der Maßnahmen erfolgt in Eigenverantwortung der Schule.

Theoretische Grundlage

Schulz und Fischer legen ihrer Untersuchung drei Forschungsansätze zugrunde.

Die Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham besagt, dass die Stärke des Engagements, das Ziel erreichen zu wollen, von verschiedenen Aspekten abhängt. Maßgeblich beeinflusst werde die Größe des Engagements, die Anforderungen erfüllen zu wollen, von dem Charakter eines Ziels. Sei ein Ziel konkret formuliert und wirke herausfordernd bei gleichzeitiger Realisierbarkeit, so steige die investierte Leistung. Daneben werde das Engagement beeinflusst von persönlichen Merkmalen, wie der

Selbstwirksamkeitserwartung oder den mit dem Ziel verknüpften Belohnungen. Schulz und Fischer konstatieren, dass die Zielsetzungstheorie nicht passgenau auf das System Schule anzuwenden ist. Die Zielsetzungstheorie habe ihren Ursprung in der US-amerikanischen Privatwirtschaft und gehe daher von Bedingungen aus, die in der Schule nicht vorhanden seien. Durch fehlende Belohnungsanreize und Sanktionen sowie die nicht gegebene objektive Messbarkeit der erreichten Resultate würden sich die beruflichen Schulen in Deutschland deutlich von privatwirtschaftlichen Unternehmen unterscheiden. Schulz und Fischer greifen daher auf einen weiteren theoretischen Ansatz zurück.

Der Educational-Governance-Ansatz eruiert die Handlungskoordination zwischen verschiedenen Handlungsorientierungen der Handelnden im Bildungssystem. Dabei wird von drei Ebenen ausgegangen, die verschiedene Akteurinnen und Akteure mit eigenen Handlungslogiken umfassen, folglich zu verschiedenen Subsystemen gehören und verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten nutzen. Die Makro-Ebene bestehe aus Beteiligten der Schulpolitik, die Gesetze und Bestimmungen beschließen. Die Meso-Ebene übernehme in Person der Schulleitung eine Vermittlungsfunktion zwischen den drei Instanzen und umfasse ebenso die Schule mit ihrem Unterricht. Zu der Mikro-Ebene gehörten die Unterrichtseinheiten, die die Lehrkräfte unterrichten. Es wird davon ausgegangen, dass Kommunikationsprobleme ihren Ursprung in der mangelnden gegenseitigen Lenkung der Subsysteme haben. Die Steuerung erfolge von politischer Seite durch Gesetze und werde weitergelenkt über die Bildungsverwaltungen und die Schulaufsicht zu den Schulen. Aufgrund der vielen Beteiligten mit unterschiedlichen Zielvorstellungen und Aufgabenbereichen könnten Informationsverluste oder störende Folgen auftreten. Schulz und Fischer merken an, dass der Educational-Governance-Ansatz die unterschiedlichen Handlungsorientierungen der Akteurinnen und Akteure im Schulsystem als Gegenseitigkeit von Anstoß und Reaktion herausstellt. Gleichzeitig postulieren sie, dass die beruflichen Schulen neben dem System Schule und Politik um das Wirtschaftssystem ergänzt werden müssen, um die Realität der beruflichen Schulen in dem Ansatz abbilden zu können.

Der New-Public-Management-Ansatz beabsichtigt eine verbesserte Effizienz von öffentlichen Institutionen. Auch hier machen Schulz und Fischer deutlich, dass bei der Anwendung dieses Ansatzes Erschwernisse auftreten können. Dies hänge damit zusammen, dass sich der Ansatz an wirtschaftlichen Strukturen orientiere, wie der Übernahme von Managementansätzen oder dem Gestaltungselement Wettbewerb. Schulen würden jedoch andere Rahmenbedingungen und Strukturen als die freie Wirtschaft aufweisen.

Forschungsanliegen

Schulz und Fischer intendieren mit ihrer Forschungsarbeit, die Effekte von Zielvereinbarungen und das Ausmaß ihrer Implementierung zu erheben. Sie erkennen in dieser Thematik für berufliche Schulen in BW ein Desiderat, da bereits vorliegende Ergebnisse aus der Evaluation von Ebner und Funk (2012) eher pauschale Resultate lieferten und Zielvereinbarungen nicht als zentralen Untersuchungsgegenstand präsentierten. In Anbetracht dessen und vor dem Hintergrund der Theorieansätze sowie des Konzepts OES verfolgen Schulz und Fischer folgende Forschungsfragen (Schulz & Fischer, S. 13):

Welche Auswirkungen hatte die Einführung von Zielvereinbarungen auf die innerschulische Organisationsstruktur und -kultur an beruflichen Schulen?

Weitere, nachrangige Forschungsfragen:

1. Hat sich mit der Einführung von Zielvereinbarungen an beruflichen Schulen das Führungsverständnis und -verhalten bei Schulleitungen bzw. bei den Lehrkräften verändert?
2. Welche Schwierigkeiten ergaben sich mit der Einführung von Zielvereinbarungen an beruflichen

Schulen in der Praxis?

3. Erleichterte oder erschwerte die Einführung der Zielvereinbarung die Steuerung der Schule?
4. Welchen Sinn ergeben Zielvereinbarungen vor dem Hintergrund eines geringen schulischen Spielraums?
5. Welchen Sinn ergeben Zielvereinbarungen mit Schulen vor dem Hintergrund geringer Belohnungsmöglichkeiten bei erfolgreicher Arbeit?
6. Ging mit der Einführung der Zielvereinbarung an beruflichen Schulen eine erhöhte Bürokratie innerhalb der Schule im Hinblick auf das Erreichen der vereinbarten Ziele einher?
7. Wie könnten die zwischen dem jeweiligen Regierungspräsidium und der beruflichen Schule im Rahmen von Zielvereinbarungen geschlossenen „schulischen Ziele, Kennzahlen und Maßnahmen“ lauten?

Design

Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurde eine Stichprobe ausgewählt, die sich aus Teilnehmenden aller involvierten Bereiche im Zielvereinbarungsprozess und somit im OES-Konzept zusammensetzt. Dazu gehören die Schulebene, die in dieser Erhebung im Fokus steht, die Regierungspräsidien als Schulverwaltungsinstitutionen und das Kultusministerium als Schulpolitikinstitution. Auf der Schulebene wurden lediglich berufliche Schulen ausgewählt, die bereits am STEBS-Projekt beteiligt waren oder an denen, in den Jahren 2007 und 2008, als erste Schulen das OES-Konzept umgesetzt wurde. So wurde sichergestellt, dass die Schulen mindestens ein Jahr, aber größtenteils mehrere Jahre, an Erfahrung im Umgang mit Zielvereinbarungen aufweisen konnten. Insgesamt wurden an 50 beruflichen Schulen die Schulleitungen, die stellvertretenden Schulleitungen, die Abteilungsleitungen, die Qualitätsmanagement-Beauftragten und die Lehrkräfte der Steuerungsgruppe der Qualitätsentwicklung an der Studie beteiligt. Durch eine Rücklaufquote von knapp 48 % ergab sich eine Größe der Stichprobe von $N = 189$.

Instrument

Schulz und Fischer bedienten sich für ihre empirische Untersuchung an dem Instrument des Fragebogens. Dazu wurde ein Fragenkatalog designt, der sowohl individuell zur Befragungsgruppe passte als auch inhaltliche Parallelen zur besseren Vergleichbarkeit zwischen den Institutionen aufwies. Der Großteil des Fragebogens setzte sich aus Statements zusammen, die von den Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmern beurteilt werden sollten. Der Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung bezüglich der präsentierten Aussagen wurde über eine fünfstufige Likert-Skala mit der Codierung von *stimme voll und ganz zu* (1) bis *stimme gar nicht zu* (5) abgefragt – zusätzlich wurde die Antwortkategorie *weiß nicht* angeboten. Daneben beinhaltete der Fragebogen offene Fragen mitsamt Freitextfeldern als Antwortmöglichkeit. Inhaltlich betrafen die Items Themen, die sich auf die Haupt- und die sieben weiteren Forschungsfragen bezogen.

Auswertungsmethode

Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv. Hierfür wurden Mittelwerte, Korrelationskoeffizienten und Standardabweichungen berechnet. Zusätzlich wurde die stärkste Ablehnung bzw. die stärkste Befürwortung gegenüber dem Instrument der Zielvereinbarung zwischen den befragten Gruppen verglichen.

Ergebnisse

Schulz und Fischer kommen zu dem Ergebnis, dass die Schulleitungen und die stellvertretenden Schulleitungen den Erfolg des Instruments der Zielvereinbarung in der Befragungsgruppe der beruflichen Schulen am positivsten und die Lehrkräfte der Steuerungsgruppen diesen Erfolg am negativsten bewerten. Die Befragten des Ministeriums schätzen darüber hinaus die Effekte wesentlich positiver ein (*MW* 2,00) als die Teilnehmenden an den beruflichen Schulen (*MW* 3,06).

Bezogen auf das persönliche Führungsverhalten werden von den Schulleitungen nur geringfügige Veränderungen wahrgenommen (*MW* 3,85) und es wird keine vergrößerte Handlungsautonomie registriert (*MW* 3,77; *SD* = 0,60). Die größten festgestellten Herausforderungen bei der Implementierung der Zielvereinbarungen sind fehlende Motivation und unzureichende Ressourcen, aber auch Misstrauen gegenüber politischen Entscheiderinnen und Entscheidern sowie mangelhafte Hilfe von externer Stelle. Zudem wird ein vermehrter bürokratischer Aufwand festgestellt (*MW* 2,47).

Schulz und Fischer resümieren die erhobenen Einstellungen zum Instrument der Zielvereinbarung als wenig euphorisch. Begründet wird dies zum einen mit fehlenden objektiv messbaren Zielen (nur bedingt wurden S.M.A.R.T.-Ziele formuliert), zum anderen mit fehlenden Belohnungsanreizen, was auch die Schulleitungen bemängeln (*MW* 1,40).

Auch fehlende Arbeitszeiten für Leistungen, die die Lehrkräfte in der Qualitätsentwicklung zusätzlich erbringen, sowie mangelnde Deckungsgleichheit zwischen den individuellen Zielen der Lehrkräfte und den Zielvereinbarungen wirken belastend und motivationshemmend.

Aufgrund der Ergebnisse konstatieren Schulz und Fischer, dass Schulen nur bedingt steuerbar sind. Mit dieser Aussage bekräftigen sie den Educational-Governance-Ansatz. Die vielen Beteiligten im Steuerungsprozess erschwerten eine klare Kommunikation und generierten Informationsverluste. Der New-Public-Management-Ansatz und die Zielsetzungstheorie könnten durch die Daten der Erhebung nicht gestützt werden. Da in der Schule keine Wettbewerbskonzepte zum Tragen kämen, was der New-Public-Management-Ansatz beabsichtigt, sei auch keine Effizienzverbesserung durch Zielvereinbarungen erkennbar. Die von Locke und Latham genannten Aspekte zur Verbesserung des Engagements seien in der Schule nicht aufzufinden, wie z. B. Belohnungsmechanismen. Jedoch legten die Ergebnisse nahe, dass, sollten die von Locke und Latham genannten Aspekte nicht umgesetzt werden, das Engagement für das Erreichen der Ziele kaum verbessert werden könne.

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Schulz und Fischer legen mit einer umfangreichen Beschreibung des Zielvereinbarungsprozesses im OES-Konzept in BW eine adäquate Verständnisgrundlage für die eigene Studie. Unterstützt wird die Ausführung von einer Abbildung des Qualitätszyklus sowie einem beispielhaften Ausschnitt von verschriftlichten Zielvereinbarungen zwischen einer beruflichen Schule und dem Regierungspräsidium. Während der Qualitätszyklus, den Schulz und Fischer in ihrer Studie beschreiben, noch die Fremdevaluation beinhaltet (Fischer & Schulz, 2016, S. 6), ist dieser Bestandteil in BW ab dem Schuljahr 2017/2018 pausiert worden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, k. D.). Das Kultusministerium in BW entwickelt momentan ein Qualitätskonzept, bei dem das Landesinstitut für

Schulentwicklung, das vorher die externe Evaluation durchgeführt hat, in die Schulverwaltung eingliedert wird. Damit reagiert das Kultusministerium auf das wenig zufriedenstellende Abschneiden in den IQB-Studien (Futterer, 2017).

Daneben gibt das Autorenduo beispielhaft einen durchaus gründlichen Überblick über die Arbeit mit Zielvereinbarungen in den Bundesländern Hessen und Bremen, die im weiteren Verlauf der Studie jedoch keine Beachtung mehr finden.

Als theoretische Grundlage wählen Schulz und Fischer drei Ansätze, die sie verschieden ausführlich präsentieren und bezogen auf die Anwendbarkeit für berufliche Schulen kritisch bewerten. Da die Wirkung der Zielvereinbarungen an den beruflichen Schulen in BW bislang nicht explizit untersucht wurde, versuchen Schulz und Fischer, mit ihrer Studie ein Desiderat zu schließen. Sie begründen damit nachvollziehbar die Legitimation ihres Forschungsvorhabens.

Das Autorenduo entscheidet sich für eine Hauptforschungsfrage („Welche Auswirkungen hatte die Einführung von Zielvereinbarungen auf die innerschulische Organisationsstruktur und -kultur an beruflichen Schulen?“) und sieben weitere Forschungsfragen und spezifiziert damit ihr Forschungsvorhaben. Daneben listen sie einige Themenbereiche auf, die inhaltlich in den Befragungen angesprochen werden.

Design

Die Stichprobe setzt sich nicht nur aus Beteiligten der Schule zusammen, sondern auch aus Involvierten der Regierungspräsidien und des Kultusministeriums. Schulz und Fischer begründen die genannte Auswahl mit Verweis auf den theoretischen Hintergrund schlüssig und erläutern bündig die sukzessive, gruppierte OES-Implementierung, um die Auswahl der befragten Schulen zu legitimieren. Während die Gesamtzahl der Befragten genannt wird, fehlen jedoch Angaben zur Größe der einzelnen Stichproben aus den verschiedenen Ebenen. Der Grad der Repräsentativität der einzelnen Ebenen (Schule, Schulverwaltung, Schulpolitik) in den Ergebnissen wird so folglich nicht deutlich. Zudem wurde die Sichtweise der weiteren Lehrkräfte der am OES-Konzept beteiligten Schulen nicht erhoben. Das Autorenduo berichtet jedoch einen Befund von Ebner und Funk (2012), nach dem nicht einmal die Hälfte (46,3 %) der von ihnen befragten Lehrkräfte über die Zielvereinbarungsgespräche informiert war, und dass davon nur ein gutes Drittel Kenntnisse über die Inhalte der Zielvereinbarungen hatte. Daher wären die Ergebnisse vermutlich anders ausgefallen, wenn alle Lehrkräfte der beteiligten Schulen einbezogen worden wären.

Des Weiteren weisen Schulz und Fischer darauf hin, dass die Ergebnisse nicht auf andere Bundesländer übertragbar sind, sondern sich die Daten nur auf die Situation der beruflichen Schulen in BW beziehen.

Mit Rückbezug auf die Zielsetzungstheorie und wohl wissend, dass die gewählte Forschungsfrage nach Wirkungen von Zielvereinbarungen fragt und sich Effekte nur indirekt messen lassen, fungiert als Erhebungsinstrument ein Fragebogen mit 5-stufiger Likert-Skala. Die verwendeten Fragen sind allerdings nicht einsehbar. Ein Blick in die Dissertation, die dem Artikel zugrunde liegt und online abrufbar ist (Schulz, 2017), lässt erkennen, dass sich nicht alle Items explizit auf Zielvereinbarungen beziehen. Dies ist irreführend, denn die Interpretation der Antworten erfolgt im Hinblick auf Zielvereinbarungen, obwohl in etlichen Fällen gar nicht klar ist, inwieweit die Einschätzungen (z. B. zur Schulautonomie, ebd. S. CXXXVII) auf die Zielvereinbarungen zurückzuführen sind, auf andere Bestandteile des OES-Konzepts oder auf ein Zusammenwirken mehrerer und möglicherweise ganz anderer Faktoren.

Zu bemängeln ist zudem die fehlende inferenzstatistische Absicherung der Befunde. Insbesondere angesichts der teilweise kleinen Subgruppen (z. B. Schulleitungen und stellvertretende Schulleitungen) sind die berichteten Unterschiede in vielen Fällen sicherlich nicht signifikant und insofern ist fragwürdig, inwiefern die Ergebnisse aussagekräftig und verallgemeinerbar sind.

Ergebnisse

Mit den ausgewählten Ergebnissen schaffen es Schulz und Fischer, ein Bild von den Auswirkungen von Zielvereinbarungen an den beruflichen Schulen in BW zu zeichnen. Die Reihenfolge der Ergebnisdarstellung und deren überschaubare Auswahl sowie die berechneten Werte werden jedoch nicht erläutert bzw. abgebildet, was die Transparenz der Ergebnisse schmälert. Schulz und Fischer berechnen die Mittelwerte der Likert-Skala, ohne zu erwähnen, dass sie dabei von einer Intervallskalierung ausgehen. Zudem werden nicht alle sieben Nebenforschungsfragen explizit beantwortet.

Positiv hervorzuheben sind das Fazit und der Ausblick, den Schulz und Fischer geben. Hier gelingt ihnen eine sehr angemessene Ergebnisinterpretation. Das Autorenduo bewertet die Anwendbarkeit der Theorieansätze auf Grundlage ihrer Ergebnisse schlüssig, greift widersprüchlich wirkende Ergebnisse auf und erläutert diese. Gleichzeitig wird angedeutet, welche Veränderungen bei der Implementierung und Nutzung von Zielvereinbarungen eine Option für eine bessere Wirksamkeit sein könnten. Schulz und Fischer resümieren, dass Schulen als komplexes System nicht einfach zu steuern sind, dass aber Zielvereinbarungen unter bestimmten Bedingungen der Qualitätsentwicklung dienlich sein können.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte:

- Welches Konzept zur Qualitätsentwicklung wird in meinem Bundesland umgesetzt?
- Welche Ziele wurden zwischen der Schulaufsicht und meiner Schule vereinbart?
- Welche Einstellungen habe ich bezüglich der Zielvereinbarungen, die zwischen der Schulaufsicht und meiner Schule getroffen wurden?
- Wie beteilige ich mich bei der Umsetzung der vereinbarten Entwicklungsziele?
- Wie unterstützen mich Zielvereinbarungen bei der Verbesserung der Unterrichtsqualität?

Reflexionsfragen für Schulleitungen:

- Welches Konzept zur Qualitätsentwicklung wird in meinem Bundesland umgesetzt?
- Wie hilfreich empfinde ich die Zielvereinbarungen zwischen der Schulaufsicht und meiner Schule bei der Verbesserung der Schulqualität?
- Wie nehme ich die Akzeptanz der Zielvereinbarungen in meinem Kollegium wahr?
- Welche Herausforderungen nehme ich bei der Entwicklung und Implementierung von Zielvereinbarungen wahr?

- Hat sich mein Führungsverhalten durch die Zielvereinbarungen verändert?
- Inwieweit orientieren sich die Zielvereinbarungen an den S.M.A.R.T.-Kriterien?

Literatur

Futterer, M. (2017). *Qualität gibt's nicht umsonst*. <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/qualitaet-gibts-nicht-umsonst>

Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Konstanzer Beschluss*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (k. D.). *Qualitätsentwicklung und Evaluation*. <https://km-bw.de/Len/startseite/schule/Qualitaetsentwicklung+und+Evaluation>

Schulz, C. (2017). *Führen mit Zielen – Eine Wirkungsanalyse des Instruments der Zielvereinbarung*. <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000071961/4306493>

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf

Rezensent/-in

Lea-Marie Geisbauer, Studentin im Studiengang Master of Education (Gesundheitswissenschaft/Pflege und Sport) für das Lehramt an Berufskollegs an der WWU Münster und FH Münster

Zitiervorschlag

Geisbauer, L.-M. (2022). Rezension zu Schulz, C. & Fischer, M. (2016). Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 31, 1–22. *Forschungsmonitor Schule*, 111. Abgerufen von <https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=132>

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der [CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Lea-Marie Geisbauer (2022) für den [Forschungsmonitor Schule](https://www.forschungsmonitor-schule.de/).