

Inhalt

Vorwort.....	7
<i>Peter Dobbstein, Bernd Groot-Wilken & Saskia Koltermann</i>	
Einleitung	9
<i>Ulrich Steffens</i>	
Referenzsysteme zur Schulqualität – ein konzeptioneller Ansatz und seine Ausgestaltung	13
<i>Stephanie Elsing & Isabell van Ackeren</i>	
Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze.....	35
<i>Bernd Groot-Wilken & Saskia Koltermann</i>	
Der Referenzrahmen Schulqualität NRW als Instrument der Schulentwicklung.....	63
<i>Tobias Feldhoff</i>	
Chancen und Herausforderung von Referenzrahmen als Instrument zur Schulentwicklung – eine Analyse anhand der Kapazität Organisationalen Lernens	85
<i>Holger Gärtner</i>	
Referenzrahmen für Schulqualität, interne und externe Evaluation und ein Modell evidenzbasierter Steuerung	105
<i>Hans-Günter Rolff</i>	
Grundverständnis und Rolle von Schulleitung	125
<i>Nils Berkemeyer</i>	
Referenzrahmen Schulqualität – einige kritische Anfragen.....	143

Ulrich Steffens

Referenzsysteme zur Schulqualität – ein konzeptioneller Ansatz und seine Ausgestaltung

Ausgehend von einer kurzen Darstellung der theoretischen Grundlagen stehen im vorliegenden Beitrag die Konzeption sowie die Funktionen und Zielsetzungen von Referenzsystemen für die Schulqualität im Mittelpunkt. In einem abschließenden Kapitel wird auf Probleme bei der Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität eingegangen.

1. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen von Referenzsystemen für Schulqualität

Die erkenntnistheoretisch konzeptionelle Grundlage von Referenzsystemen für Schulqualität ist der sogenannte *Schulqualitätsansatz*, der ein spezifisches Erkenntnisinteresse im Rahmen der Schulforschung verfolgt. Es handelt sich dabei um das ganz praktische Interesse, jene einflussreichen Konstellationen, die die Gestaltung von Schule ausmachen, zu identifizieren.

Ausgangspunkt dieses Ansatzes war die Entdeckung der Unterschiedlichkeit von Schulen (vgl. dazu Fend, Dreher & Haenisch, 1980; Haenisch & Lukesch, 1980; Fend, 1982) und eine daraufhin einsetzende Suche nach den *Gelingsbedingungen* der Schul- und Unterrichtsgestaltung (vgl. dazu Fend, 1987 und Steffens & Bargel, 1987a). In dieser Perspektive wird der Ausgestaltungsspielraum in den Blick genommen, der jeder Schule zu eigen ist. So erfährt die schulaufsichtliche Steuerung von Schule ihre Eingrenzung bzw. Konkretisierung durch die pädagogischen Einstellungen im Kollegium, durch die Art und Weise, wie eine Schule den Schulbetrieb und den Unterricht organisiert, sowie durch die in einer Schule gewachsene Kultur, sei sie beschreibbar als ein gelungenes pädagogisches Ethos oder als ein zerrüttetes Schulklima. Schulen können insofern als „*Individualitäten* mit eigenem Profil und unterschiedlicher Qualität“ begriffen werden (vgl. Steffens & Bargel, 1987b). Mit dieser Sichtweise ist die „Wiederentdeckung der einzelnen *Schule als pädagogische Handlungseinheit*“ verbunden (Fend, 1987). Die spezifische Qualität einer Schule ist dabei vorrangig in Abhängigkeit zu sehen von der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler einer Schule (v.a. kognitive Grundfähigkeiten und elterlicher Anregungsgehalt), von weiteren außerschulischen Rahmenbedingungen (u.a. das schulische Umfeld) sowie den schulrechtlichen Vorstrukturierungen (durch Gesetze, Rechtsverordnungen und Erlasse). Darüber hinaus ist Schul- und Unterrichtsqualität aber auch das Resultat kollegialer Problemlö-

sungen (Fend & Schröer, 1987): Die Art und Weise der gewählten Lösungen wird dabei beeinflusst von den schulischen Problemkonstellationen, von den pädagogischen Ansprüchen, den Bereitschaften und Fähigkeiten der Lehrpersonen einer Schule sowie von den Aushandlungsprozessen im Kollegium und der Verbindlichkeit ihrer Einhaltung. Diese Sichtweise hat die weitere Schulforschung beeinflusst und zu entsprechenden *Modellen und Koordinatensystemen von Schul- und Unterrichtsqualität* (vgl. z.B. Fend, 1998; Ditton, 2000a und 2000b) sowie zu einer Auffächerung der einzelnen Komponenten und Merkmale geführt (vgl. z.B. Fend, 2008; Van Buer & Wagner, 2007; Gröhlich, 2012).

Vor dem Hintergrund entsprechender Modelle insbesondere von Stufflebeam (1972), Fend (1998) und Ditton (2000b) hat der Schulqualitätsansatz in den letzten Jahren zu einer Ausdifferenzierung in Form von Bereichen, Dimensionen und Kriterien geführt, mit deren Hilfe die Qualität von Schule und Unterricht näher bestimmt und die Gestaltungsmöglichkeiten der Schule differenzierter beschrieben werden können. Anliegen ist es dabei, diese Bedingungen in einem Gesamtzusammenhang darzustellen, um auf dieser Basis über einen *Orientierungsrahmen* für die Schulgestaltung verfügen zu können. Als praktischen Ertrag dieses Ansatzes sind – neben der Erforschung zentraler Gelingensbedingungen von Schule und Unterricht sowie Empfehlungen für die Schulentwicklung (z.B. für die Schulprogrammarbeit) – Referenzsysteme für Schulqualität anzusehen. Ein Beispiel dafür ist der „Referenzrahmen Schulqualität NRW“, dessen „Strukturmodell“ entsprechende Vorarbeiten aufgreift (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015, S. 7).

Hintergrund dieses praxisorientierten Schulqualitätsansatzes ist eine struktur-funktionalistisch orientierte und sozialisationstheoretisch ausgerichtete *„Theorie der Schule“*, wie sie Helmut Fend erstmals 1980 in systematischer und umfassender Weise dargelegt hat (Fend, 1980). Allen nachfolgenden Konzeptualisierungen von „Schule als gesellschaftliche Veranstaltung“ orientieren sich an dem Fend’schen Ansatz und an seine Denk- bzw. Erklärungsweise: Der „gesellschaftliche Kontext“ liefert sozusagen den Handlungs- bzw. Ereignisrahmen für den auszugestaltenden „Erfahrungsraum Schule“. Die Schule ermöglicht kulturell, sozial und strukturell geprägte Erfahrungsfelder – in der Absicht einer „Humanentwicklung“, die auf Qualifikation, Sozialisation und Allokation abzielen. (vgl. Fend, 2006, S. 116)

Der besondere Vorzug dieses Ansatzes besteht darin, dass er nicht auf verschiedene, gegebenenfalls sogar gegenläufige, einzelne Theorien rekurren muss – dementsprechend eine Engführung einzelner Theoreme vermeidet – und dass er durch seinen breiten theoretischen Bezugsrahmen die vielfältigen inhaltlichen, sozialen und strukturellen Erfahrungsfelder von Schulen zu verorten vermag. Der Schulqualitätsansatz liefert somit eine „Topographie des Bildungswesens und seiner Funktionsweise in einem umfassenden gesellschaftlichen Zusammenhang“ (Fend, 2008, S. 17). Durch die sozialisationstheoretische Perspektive wird es möglich, Schule als eine zentrale Institution von Vergesellschaftungsprozessen durch Bildung und Erziehung zu begreifen. „Die sozialisationstheoretische Konzeption (...) schulte die Aufmerksamkeit dafür, welche Erfahrungsräume die Schule für Schüler bereithält, die ihre Persönlichkeit gestalten.“ (Fend, 2006, S. 14) In dieser Perspektive geht es also um die Frage nach

den Auswirkungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Schule und um die Identifizierung entsprechender gestaltungsrelevanter Einflussgrößen von Schule und Unterricht.

Ausgehend von Forschungsergebnissen aus den 1980er Jahren über die oben angesprochene Unterschiedlichkeit von Schulen richtet sich das Auswertungsinteresse des Schulqualitätsansatzes auf jene Faktoren, die die ermittelten Unterschiede zwischen Schulen erklären können. Diese erstmals Mitte der 1980er Jahre – durch den „*Arbeitskreis Qualität von Schule*“ (Steffens & Bargel, 1987b) – im deutschsprachigen Raum initiierte ‚Suchbewegung‘ hat im Zeitverlauf zu hoffnungsvollen, aber auch zu enttäuschenden, insgesamt jedoch zu aufschlussreichen Erkenntnissen geführt.

2. Wie sind Referenzsysteme für Schulqualität konzipiert?

Die im Bildungsbereich in verschiedenen Staaten verwendeten Referenzsysteme beruhen überwiegend auf ähnlichen grundsätzlichen Überlegungen zur Definition schulischer Qualität. Innerhalb Deutschlands haben fast alle Bundesländer ähnlich aufgebaute Referenzsysteme entwickelt, die sich inhaltlich in weiten Bereichen gleichen.

Eine ‚klassische‘ *Ordnungsstruktur* von Referenzsystemen stellt die Einteilung in die *Handlungsfelder* „Input“, „Prozess“ und „Output“ dar, wobei – je nach Modell – nochmals eine Differenzierung des Kontextes (gesellschaftliches Umfeld von Schule, v.a. die erzieherischen Vorstellungen und Wirkungen des Elternhauses) vorgenommen wird (s. dazu v.a. das grundlegende Modell von Stufflebeam, 1972). In einer bildungsplanerischen Perspektive von Schule kann dabei zwischen „intendierten“ (Input), „implementierten“ (Prozess) und „realisierten“ (Output) Maßnahmen unterschieden werden (vgl. Ditton, 2000a und 2000b). Diese Ordnungsstruktur ist für den Schulqualitätsansatz – und damit auch für Referenzsysteme für Schulqualität in ihrem Grundschema – leitend.

Exemplarisch soll der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität“ in seiner Grundstruktur skizziert werden, und zwar in der noch aktuellen Fassung des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden, aus dem Jahr 2011 (siehe Steffens et al., 2011).

2.1 Grundstruktur

Bei der Entwicklung des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS) wurde eine Darstellung von Schulqualität angestrebt, die den aktuellen Erkenntnissen der Bildungsforschung entspricht. Um die außerordentlich komplexen Strukturen schulischer Arbeit sichtbar zu machen, wurde eine Gliederung in sieben Qualitätsbereiche des HRS nach den drei klassischen Handlungsfeldern der Schulsystemsteuerung „Input“, „Prozesse“ und „Output“ vorgenommen (siehe Abb. 1), um die dynamische Dimension von Schulentwicklung deutlich zu machen.

Das Handlungsfeld „Input“ betrifft die „Voraussetzungen und Bedingungen“ von Schulqualität. Zu ihnen gehören bildungspolitische und rechtliche Rahmenvorga-

Stephanie Elsing & Isabell van Ackeren

Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich

Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze

1. Einführung und Hintergrund

In den Bundesländern – mit Ausnahme von Schleswig-Holstein – sind in den vergangenen Jahren auf bildungsadministrativer Ebene Qualitätsmodelle der Schul- und Unterrichtsqualität entwickelt worden, die zumeist als „Orientierungsrahmen Schulqualität“ (oder z.B. auch „Referenzrahmen“ wie in Hessen und NRW) bezeichnet werden. Sie beschreiben in systematischer Weise einen Kernbestand von Merkmalen und Kriterien guter Schule einschließlich guten Unterrichts und orientieren sich wiederum teils an Qualitätsmodellen der Schuleffektivitätsforschung, teils sind ihre Elemente heuristischer Natur (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015). Sie dienen einerseits als Orientierungs- und Arbeitsgrundlage für die Konzeption und Durchführung von Schulinspektionen in den Ländern und sich an die Inspektion anschließende Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Schulaufsicht; andererseits sollen sie für die Schulen und alle Akteure, die eine Funktion in der Bildungsadministration oder Fortbildung haben, ein verbindlicher Bezugsrahmen ihrer konkreten Qualitätsentwicklungsarbeit sein. Mithilfe solcher Modelle werden komplexe Konstrukte wie „Qualität“ und „Qualitätssicherung und -entwicklung“, welche zunächst nicht genuin pädagogischer Natur sind (Klieme & Tippelt, 2008), in für die unterschiedlichen Akteure im Bildungssystem möglichst nachvollziehbare und für Schulqualität relevante Kriterien überführt.

Trotz der mehrjährigen Entwicklungen in den Bundesländern liegen für den bundesdeutschen Raum kaum wissenschaftliche Publikationen vor, welche die Schulqualitätsmodelle vertiefter analysieren und den Prozess ihrer Implementation und Nutzbarmachung dokumentieren. Zwar betrachten Höhne und Schreck (2009) in ihrer „Fallstudie zum schulpolitische Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation von Schulen)“ vorliegende Qualitätsrahmen und deren Umsetzung durch Qualitätsinstitute und Evaluationssysteme, nehmen dabei aber nur ausgewählte Bundesländer in den Blick. Eine Auseinandersetzung mit Schulqualitätsmodellen bzw. Orientierungsrahmen Schulqualität findet zudem vielfach fokussiert auf

die vor allem externe Evaluation (Schulinspektion) von Schulen statt (z.B. Institut für Qualitätsentwicklung, 2006; Gärtner, 2013). So verdeutlichen vorliegende Berichte der sechzehn Länder zum Stand der externen Evaluation ihrer Schulen, dass den Orientierungs- bzw. Referenzrahmen eine strukturierende Funktion bei der Entwicklung der Evaluationsinstrumente zukommt (Institut für Qualitätsentwicklung, 2006).

Gärtner (2013) hinterfragt mit Blick auf die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten allerdings, inwieweit Qualitätsrahmen eine geeignete Bezugsgröße sind, da „die normativen Vorgaben an vielen Stellen über-, an anderen unterdeterminiert sind und durch bisherige Forschungsergebnisse nicht begründet werden können“ (Gärtner, 2013, S. 698; zudem verweisend auf Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005 zur Überprüfung der Inhaltsvalidität des niederländischen Qualitätsrahmens). Als Beispiel eines im Rahmen von Inspektionen bislang zu wenig beachteten Bereichs nennt Gärtner (2013) unter Bezugnahme auf Klieme, Steinert und Hochweber (2010) die für die Schulqualität wesentlichen Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen einer Schule. Hierunter lassen sich z.B. Kompositionsmerkmale der Schülerschaft und sozialräumliche Bedingungen der schulischen Arbeit fassen. Darüber hinaus versäumten es die normativen Setzungen der Qualitätsrahmen bisher, aktuelle Forschungserkenntnisse, wie etwa den positiven Einfluss von systematischem Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und geteilter Führungsverantwortung der Schulleitung, aufzunehmen (Gärtner, 2013; verweisend auf Heckmann, 2009 und Hallinger & Heck, 2010).

Bezler und Walter (2007) setzen sich unter Bezugnahme auf Steffens, Brömer, Diel und Markstahler (2007) aus schulpraktischer Perspektive mit dem „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“ auseinander. Zwar wird der Referenzrahmen als nützliche Unterstützung in der Profil- und Programmbildung zunehmend eigenverantwortlicher Schulen eingestuft, gleichwohl stellen sie in Frage, inwieweit ein solches Grundgerüst ohne eine ausreichende Beteiligung der Schulen an dessen Weiterentwicklung letztlich wirksam werden kann. Zudem fordern die Autoren mehr begleitende Informations- und Fortbildungsveranstaltungen zu Fragen des Qualitätsmanagements im Allgemeinen. Um eine Wirkung des Referenzrahmens im Schullalltag erreichen zu können, verweisen sie auf die Relevanz der Veranschaulichung von Schulqualitätskriterien durch konkrete Beispiele.¹ Andererseits solle der Referenzrahmen ausreichend entwicklungs offen bleiben und eigene Schwerpunktsetzungen anregen. Zusammenfassend sehen sie in Partizipationsmöglichkeiten, Fortbildungsangeboten, Veranschaulichung und Entwicklungs offenheit relevante Aspekte der Erhöhung schulpraktischer Relevanz und Nutzung des Referenzrahmens.

Pikowsky (2007) betrachtet „Qualitätsrahmen“ als ein Instrument der Schulentwicklung. Um für Schulen eine entsprechende Orientierungsfunktion zu haben, müssen die Dokumente inhaltlich flexibel und entwicklungs offen sowie längerfristig gültig sein. Dann seien Referenzrahmen eine „Fundgrube von Indikatoren“ (Pikowsky, 2007, S. 11), welche jede Schule vor einer beliebigen Definition und Anbahnung schuli-

1 Ein halbes Jahr nach Beitragsveröffentlichung wurde eine überarbeitete Fassung des Hessischen Referenzrahmens vorgelegt, welche die Qualitätsbereiche und -kriterien durch abschließende Fragen und Anhaltspunkte ergänzt.

scher Qualitätsentwicklung bewahrten. Die Verständigung über Merkmale einer „guten Schule“ schaffe zudem Transparenz und vereinfache die Kommunikation zwischen allen Beteiligten; auch die Schüler- und Elternschaft werde auf diese Weise eingebunden. Ähnlich wie Bezler und Walter (2007) beurteilt Pikowsky (2007) die Implementierung von Qualitätsrahmen als voraussetzungsreichen Prozess, welcher von Beginn an ein hohes Maß der Akzeptanz bei allen Beteiligten anstreben müsse. Die Autorin schließt mit der Feststellung, dass der Nutzen von Qualitätsrahmen für die Schulentwicklungsarbeit derzeit noch nicht geklärt sei, dass aber die Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern wie den Niederlanden oder Schottland die Wirksamkeit von Orientierungsrahmen als Instrumente der Qualitätsentwicklung annehmen ließen (vgl. z.B. Döbrich, Schnell & Sroka, 2008; O’Neill, 2003; Schouten, 2008). Bis dato steht eine solche umfassende Analyse des wahrgenommenen bzw. tatsächlichen Nutzens dieses QM-Instruments für die deutschen Länder weiterhin aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Qualitätsrahmen nicht nur im Spannungsverhältnis von Flexibilität und dem Anspruch längerfristiger Gültigkeit stehen, sondern zugleich auch den Ansprüchen von Forschung und Praxis Rechnung tragen sollen. Daraufhin sollen die vorliegenden Orientierungsrahmen bzw. die darin grundlegende Verhandlung von Qualitätsmerkmalen und deren Operationalisierung in einer bundesländerübergreifenden Analyse gesichtet werden. Ein Schwerpunkt wird dabei auf die Darstellung der Wirkungsdimension gelegt – jenem Bereich, der die Ergebnisse von Bildungsprozessen und ihren Rahmenbedingungen beschreibt, die im Zuge des Paradigmenwechsels von der Steuerung über Rahmenbedingungen hin zur so genannten Output-Orientierung in den Fokus gerückt ist. Neben den national vorliegenden Dokumenten werden zudem mit dem kanadischen „School Effectiveness Framework“ und der „Landkarte Unterrichts- und Schulqualität“ aus Österreich zwei internationale Schulqualitätsmodelle beispielhaft zum Vergleich herangezogen, die weitere Operationalisierungs- und Darstellungsmöglichkeiten dieser Dimension aufzeigen.

2. Zum methodisch geleiteten Vorgehen

Die Recherche der Dokumente wurde im Zeitraum Mai bis Juli 2014 durchgeführt. Als Informationsgrundlage dienten die Seite des deutschen Bildungsservers² und die Internetauftritte der zuständigen Ministerien. Zum Zeitpunkt der Recherche lagen auf der Seite des Bildungsservers für dreizehn Länder aktuelle Informationen zu den Modellen vor, davon befand sich ein Orientierungsrahmen (Bremen) in der Überarbeitung und war daher nicht verfügbar. Für zwei weitere Bundesländer konnten entsprechende Dokumente über die Schulministerien recherchiert werden, für Schleswig-Holstein lag kein Qualitäts-/Referenzrahmen vor (vgl. Tab. 1).

2 Vgl. www.bildungsserver.de/Referenzrahmen-Schulqualitaet-10098.html [letzter Zugriff: 31.10.2014]

Der Referenzrahmen Schulqualität NRW als Instrument der Schulentwicklung

1. Funktion, Ziel und Struktur des Referenzrahmen Schulqualität NRW

Die Frage nach guter schulischer und unterrichtlicher Qualität beschäftigt die Pädagogik, Wissenschaft und Administration schon seit langem. Das Suchen nach und das Erforschen von Qualitätsmerkmalen zur Beschreibung von guter Schul- und Unterrichtsqualität ist eine bedeutsame Fragestellung mit Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bildungspolitische Maßnahmen, beispielsweise im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Qualifizierung und Professionalisierung, richten sich mehr und mehr an solchen qualitätsbeschreibenden Merkmalen aus. Allerdings lässt sich kritisch nachfragen, ob die angestrebten Zielperspektiven auf den gleichen grundlegenden Vorstellungen von Qualität basieren oder ob es zwischen den Erwartungen verschiedener Akteure innerhalb eines Bezugssystems unterschiedliche Sichtweisen auf schulische und unterrichtliche Qualität gibt. Hinzu kommt, dass die Forschungslage nicht einheitlich ist und auch nicht zu allen Fragen der unterrichtlichen und schulischen Qualität bereits belastbare Ergebnisse vorliegen. Insbesondere unter der Fragestellung der Wirksamkeit von professionellem Handeln in Schule und Unterricht und auch mit Blick auf die Nachhaltigkeit von Maßnahmen stehen noch wenig ausreichend belastbare Ergebnisse zur Verfügung. Aber auch in der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion gehen die Vorstellungen über gute bzw. erfolgsversprechende schulische und unterrichtliche Prozesse auseinander. Nicht zuletzt werden Diskussionen um Schulqualität auf der Grundlage von Überzeugungen, Werten und Normen, aber wenig wissenschaftsbasiert, geführt.

So stehen das Bildungssystem und insbesondere die Schulen hinsichtlich ihrer Aufgabe der Sicherung von Schul- und Unterrichtsqualität sowie deren Weiterentwicklung vor folgenden zentralen Fragestellungen:

- Auf welcher Basis lässt sich ein gemeinsames Verständnis von Schul- und Unterrichtsqualität entwickeln, das für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen grundlegend ist?
- Welche aktuellen Erkenntnisse und damit einhergehenden Vorstellungen und Erwartungen aus Bildungs- und Lernforschung, der Fachdidaktik, der aktuellen Qualitätsdiskussion und der Bildungspolitik gilt es dazu in den Blick zu nehmen?

In diesem Kontext ist das zentrale Anliegen des Referenzrahmens Schulqualität NRW, Qualitätsmerkmale aus wissenschaftlichen, bildungspolitischen, administrativen und bedingt auch aus erfahrungsbasierten Perspektiven zusammenzustellen und eine Qualität zu beschreiben, die für die Akteure im schulischen Bildungssystem handlungs- und diskursleitend sein soll.

Der Referenzrahmen Schulqualität NRW greift hierbei diese beiden Fragestellungen unter der Perspektive, was unter Schulqualität in allen schulischen Handlungsfeldern verstanden wird, auf.

1.1 Grundlagen und Entwicklung des Referenzrahmens

Grundlagen

Schulqualität ist nicht in einer einfachen Definition zu fassen, die sogleich einen breiten Konsens bei allen Akteuren im Bildungssystem findet. Daher ist es notwendig eine Verständigung über Schulqualität herbeizuführen und so die Basis für eine gemeinsame Orientierung und einen gemeinsamen Diskurs zu schaffen. Im Referenzrahmen wird systematisch zusammengestellt und -geführt, was auf der Grundlage von Forschungsergebnissen und in der schul- und bildungspolitischen Diskussion an Leitideen und Entwicklungszielen in Handlungsfeldern von Schulqualität für relevant erachtet wird. Die formulierten und durch aufschließende Aussagen erläuterten Kriterien zeigen zentrale Leitideen und Entwicklungsrichtungen für die Gestaltung der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit auf und schaffen so Transparenz und Orientierung mit Blick auf die Zielperspektiven.

Bei der Erarbeitung des Referenzrahmens wurden in einem ersten Schritt zunächst unterschiedliche Quellen unter der Perspektive gesichtet, inwieweit Qualitätsvorstellungen mit Blick auf Ziele, Prozesse oder Erwartungen in Form von Aussagen formuliert wurden. Abbildung 1 zeigt die Quellen – nicht alle auf, die in den Blick genommen wurden. In einem parallelen Schritt wurden wissenschaftliche Publikationen ausgewertet, die sich mit der Frage nach Kriterien und Gelingensbedingungen auseinandersetzen. Somit konnte einerseits sichergestellt werden, dass die administrative Perspektive (Bildungskonferenz NRW, Maßnahmen und Initiativen Nordrhein-Westfalens, Orientierungsrahmen anderer Länder, themenspezifische Orientierungsrahmen) und wissenschaftliche Perspektive (Schul- und Entwicklungsforschung, Lernforschung, erziehungswissenschaftliche Qualitätsmodelle) in die Erarbeitung des Referenzrahmens einfließen konnten. Aus dem Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung wird im Referenzrahmen beispielsweise Bezug zu Hattie (2009, 2012) genommen, der in seiner Metaanalyse mehr als 50.000 Analysen zur Effektivität von Unterricht zusammengefasst hat, ebenso zu den Ergebnissen der Forschung von Scheerens, Luyten, Steen und Luyten-Thouars (2007).

Insgesamt wurden ca. 1700 Qualitätsaussagen zunächst abgeleitet und dann gesichtet, kategorisiert und auf Redundanzen geprüft. Das Ergebnis war ein erster Entwurf des *Referenzrahmens Schulqualität NRW* mit rund 60 Qualitätsaussagen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die verschiedenen Bezugsquellen, die als Grundlage für die inhaltliche und strukturelle Gestaltung des Referenzrahmens dienten.

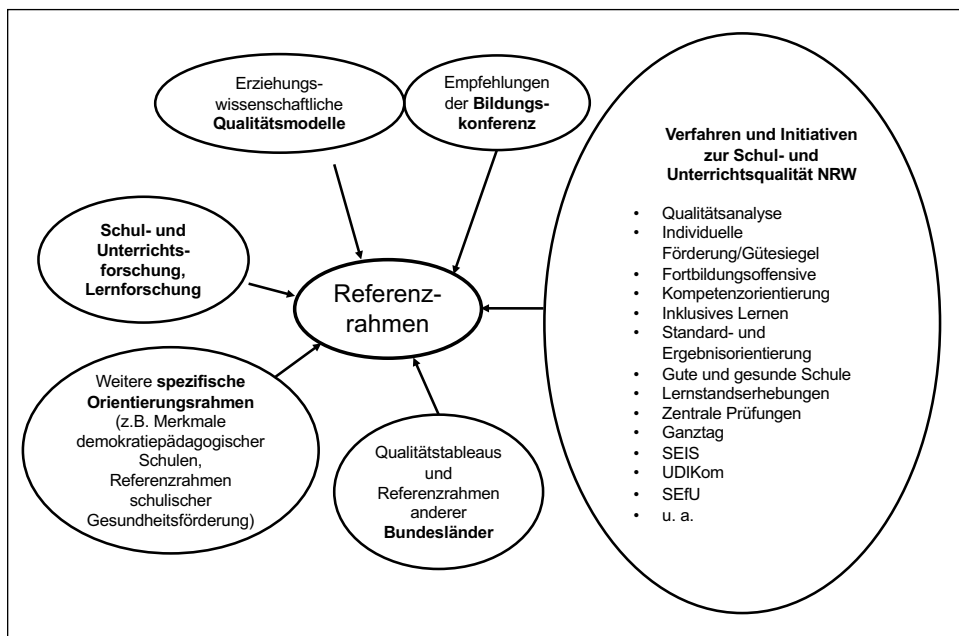


Abbildung 1: Quellen und Bezugsbereiche

Entwicklung

Zur weiteren Steuerung des Verfahrens wurde eine abteilungsübergreifende Steuergruppe im Schulministerium eingesetzt, die das weitere Vorgehen festlegte. Der erste Entwurf des Referenzrahmens wurde im Diskurs in mehreren Überarbeitungsvorgängen weiterentwickelt. Dazu wurde nicht nur die Steuergruppe hinzugezogen, sondern auch die Fachreferate des Ministeriums. Innerhalb eines Zeitraumes von ca. 1,5 Jahren wurde ein Entwurf in einem ministeriumsinternen Rückmeldeverfahren erarbeitet und abgestimmt.

Struktur des Beteiligungsverfahrens

An der Erarbeitung und der fachlichen sowie praktischen Prüfung des Entwurfs des Referenzrahmens Schulqualität NRW sollten nicht nur Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ministeriums beteiligt werden, sondern – wenn der Referenzrahmen Schulqualität einen konsensuale Verständigung über Zielperspektiven erfolgsversprechender Schul- und Unterrichtsqualität darstellen soll – auch weitere Akteure und letztendlich, in angemessener Form, auch die Gesellschaft. Ziel war es, mögliche Überarbeitungsbedarfe zu identifizieren und Perspektiven der Akteure und an-

deren Beteiligten in den Referenzrahmen einfließen zu lassen. Neben der Einbindung der fachlichen und fachpolitischen Sichtweise war ein weiteres zentrales Anliegen, die Akteure des schulischen Bildungssystems in den Prozess der Entwicklung des Referenzrahmens Schulqualität NRW, unter ihrer jeweiligen Perspektive auf Schule einzubinden. Im Frühjahr 2013 wurde im Rahmen der Open-Government-Strategie „Open-NRW“¹ die im Ministerium abgestimmte Entwurfsfassung des Referenzrahmens Schulqualität NRW in ein öffentliches Online-Beteiligungsverfahren zur Einschätzung und Kommentierung gegeben (vgl. Abbildung 2). Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Schulleitungen und die Schulaufsicht hatten die Möglichkeit über einen gruppenspezifischen Zugang, die Bedeutsamkeit der aufschließenden Aussagen auf einer vierstufigen Skala von ‚wichtig‘ bis ‚nicht wichtig‘ einzuschätzen. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit zu jedem Kriterium einen Kommentar zu schreiben. Zu welchen Kriterien sich die jeweiligen Personen äußern wollten, konnte frei entschieden werden. Von einer einzelnen Person konnten somit zwischen einem und 57 Kommentare vorliegen. So war es möglich, dass nach diesem Verfahren von jeder teilnehmenden Person insgesamt 362 aufschließende Aussagen eingeschätzt und für bis zu 57 Kriterien individuelle Anmerkungen vorgenommen wurden. Zum Abschluss der Beteiligung bestand noch die Option, einen „abschließenden Kommentar“ abzugeben.

Darüber hinaus bestand für die interessierte Öffentlichkeit die Möglichkeit, zu insgesamt drei Leitfragen, die den Referenzrahmen und das Unterstützungsportal betrafen, ihre Sichtweise auf eine „gute Schule“ zu beschreiben. Die drei Leitfragen lauteten:

- Der Referenzrahmen Schulqualität NRW zeigt in Form von Kriterien und aufschließenden Aussagen auf, was unter guter Schul- und Unterrichtsqualität verstanden wird. Er soll so Zielklarheit herstellen sowie den Schulen und allen an Schule Beteiligten Orientierung geben. Unterstützt der Referenzrahmen in der hier vorgelegten Form Ihrer Meinung nach dieses Anliegen? An welchen Stellen ist dies aus Ihrer Sicht nicht gegeben?
- Bilden die Qualitätsaussagen im Referenzrahmen Ihrer Meinung nach alle zentralen Aspekte ab, die eine gute Schule ausmachen? An welchen Stellen fehlen Ihnen Aspekte? Sind bestimmte Kriterien oder aufschließende Aussagen verzichtbar?
- Es wird zum Referenzrahmen ein Online-Unterstützungsportal aufgebaut, in dem zu den Qualitätsaussagen weitere Informationen und auch Materialien bereitgestellt werden. Gibt es aus Ihrer Perspektive besondere Anliegen und Wünsche zu Materialien und Informationen, die über dieses Portal zugänglich gemacht werden sollten?

Neben den oben genannten Akteursgruppen wurden darüber hinaus ebenfalls die Verbände sowie die bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprecher der im Landtag vertretenen Parteien, die Mitglieder der Bildungskonferenz sind, sowie alle kooperierende Organisationen eingeladen sich in Form einer offenen Stellungnahme zu beteiligen.

1 <https://open.nrw.de/startseite>

Chancen und Herausforderung von Referenzrahmen als Instrument zur Schulentwicklung – eine Analyse anhand der Kapazität Organisationalen Lernens

1. Einleitung

Im Zuge der Neuakzentuierung der Steuerung der Bildungssysteme hin zu einer evidenzbasierten Outputsteuerung (Altrichter & Maag Merki, 2009) hat die große Mehrheit der Bundesländer Referenz- oder Orientierungsrahmen für Schulqualität¹ entwickelt. Die Referenzrahmen beziehen sich dabei vor allem auf die Schulqualitätsdiskussion der letzten rund 25 Jahre (Steffens, 2012). Dementsprechend verfolgen die Referenzrahmen in den unterschiedlichen Ländern mehr oder weniger die gleichen Ziele und weisen eine sehr hohe Schnittmenge in ihrer konkreten Ausgestaltung auf. Die Referenzrahmen sollen Schulen eine Orientierung geben, was Schulqualität in den einzelnen schulischen Handlungsfeldern bedeutet. Er ist als normativer Bezugsrahmen zu verstehen, der mit Bezug auf die Schulqualitätsdiskussion den Anspruch hat, sich in weiten Teilen auf empirische Forschungsbefunde zu stützen (Hessisches Kultusministerium (HKM), 2007). Er soll in erster Linie dazu dienen, Schulen Impulse für deren Schulentwicklung zu geben. Darüber hinaus besteht in einigen Bundesländern (z.B. Hessen; Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), 2011) die Vorstellung, dass der Referenzrahmen die Funktion eines gemeinsamen Bezugsrahmens für die verschiedenen Akteure im Schulsystem (Schulaufsicht, Schulinspektion, Fortbildungseinrichtungen, Schulämter, Studienseminaren etc.) darstellt. Die ist mit der Hoffnung verbunden, über den Referenzrahmen eine stärkere inhaltliche Kohärenz und damit auch Verzahnung zwischen den unterschiedlichen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems herzustellen.

Der Referenzrahmen ist eines der „neuen“ Steuerungsinstrumente, die relativ direkt im Anschluss an die Neuakzentuierung hin zu einer evidenzbasierten Outputsteuerung eingeführt wurden. Im Vergleich zu anderen Instrumenten, wie zum Beispiel den Vergleichsarbeiten (z.B. Maier, Metz, Bohl, Kleinknecht & Schymala, 2012), Bildungsstandards (z.B. Asbrand, 2012) oder der Schulinspektion (z.B. Müller, Pietsch & Bos, 2011), existiert jedoch bisher keine systematische empirische Forschung zur Nutzung und Wirkung von Referenzrahmen.

1 Im Folgenden als Referenzrahmen bezeichnet.

Aufgrund dieses Mangels verfolge ich mit dem Beitrag das Ziel, aus einer theoretischen Perspektive exemplarisch aufzuzeigen, wie Schulen den Referenzrahmen für ihre konkrete Entwicklung vor Ort nutzen können. Hierfür verwende ich ein theoretisches Modell der „Kapazität Organisationalen Lernens“ (Feldhoff, 2011; Marks & Louis, 1999) (Kapitel 2). Dabei möchte ich verdeutlichen, welche Rolle die verschiedenen Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens bei der Nutzung spielen und welche Folgen das Fehlen der Kapazität in einzelnen Dimensionen für die Nutzung von Referenzrahmen als generelles Instrument hat (Kapitel 3). Hieraus leite ich Herausforderungen für die Unterstützungssysteme ab, die Schulen bei der Nutzung des Referenzrahmens in ihren Prozessen der Schulentwicklung zu unterstützen (Kapitel 4). Mit dem Beitrag möchte ich darüber hinaus das Analysepotenzial des Ansatzes der Kapazitäten für eine empirische Untersuchung zur Nutzung von Referenzrahmen aufzeigen.

Zunächst stelle ich den Ansatz der „Kapazität Organisationalen Lernens“ (Feldhoff, 2011; Marks & Louis, 1999) (Kapitel 2) vor. Anschließend zeige ich exemplarisch auf (Kapitel 3), welche Rolle einzelne Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens bei der Nutzung von Referenzrahmen für Schulentwicklung spielen können.

2. Theoretischer Ansatz der Kapazität Organisationalen Lernens

Unter der Kapazität Organisationalen Lernens ist die Fähigkeit von Schulen zu verstehen, „effektiv [zu] arbeiten, sich gut an Veränderungen anpassen [zu] können, eigene Fehler erkennen und beheben und kontinuierlich sowohl die Effektivität als auch ihr Handeln selbst überprüfen [zu] können“ (Feldhoff, Kanders & Rolff, 2008, S. 50). Sie ist gleichzusetzen mit der Fähigkeit, die eigene Entwicklung selbst zielgerichtet zu steuern. Im Englischen wird diese Selbststeuerungsfähigkeit häufig als „capacity to managing change“ bezeichnet. Der Ansatz beruht auf einer organisationstheoretischen Fundierung sowie empirischen und theoretischen Befunden der internationalen Forschung zum Organisationalen Lernen im schulischen Kontext (z.B. Leithwood & Louis, 2000; Louis, 2006) unter Bezugnahme auf allgemein-theoretische Konzepte zum Organisationalen Lernen (z.B. Argyris & Schön, 1978; Daft & Huber, 1987; Duncan & Weiss, 1979; March & Olsen, 1976). Die Kapazität Organisationalen Lernens bildet sich für Schulen aus sieben Dimensionen. Diese werden im Folgenden benannt und kurz erläutert.

(1) Organisationsstruktur

Die Ausgestaltung der Organisationsstruktur der Schule ist Teil der Kapazität Organisationalen Lernens. Nach Kruse, Louis und Bryk (1995) behindern traditionelle Schulstrukturen Organisationales Lernen; ist doch die zeitliche und räumliche Strukturierung des Schulalltages kaum auf Kooperation der Lehrkräfte ausgelegt: Organisationsstrukturen zeigen eine starke Fragmentierung (Rolff, 1993); die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele der Schule sind in verschiedene einzelne Teilziele und Aufgaben zergliedert. Um die jeweiligen Aufgaben zu bearbeiten und die Teilziele an-

gemessen zu erreichen, ist auch die Struktur der Schule in unterschiedliche Jahrgangsstufen, Fächer mit entsprechenden Zeitkontingenten, Fachlehrkräfte und Einteilung in Unterrichtseinheiten unterteilt (Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung, 2004). Eine Zusammenführung dieser Teilbereiche findet allenfalls auf der curricularen Ebene statt. Die formalbürokratische Verwaltungsstruktur (Mintzberg, 1992) erschwert das Lernen im Sinne der kooperativen Bearbeitung interdependenter Probleme. Jedoch wird gerade Aushandlungen für Innovationen eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Aushandlung wird durch die traditionell hohe Autonomie der Lehrkräfte (Lortie, 1972) erschwert.

Die Strukturen einer Organisation können Organisationales Lernen fördern, indem sie geeignete Rahmenbedingungen für Kooperation schaffen, um die Verbreitung und den Transfer von Wissen zu ermöglichen (Daft & Huber, 1987; Duncan & Weiss, 1979; Jones, 2006). Diese Rahmenbedingungen können durch Änderungen der Zeitstruktur und den Aufbau von institutionalisierten Teams (wie z.B. Jahrgangs-, Klassen- oder Fachteams sowie Steuer- und Arbeitsgruppen) erreicht werden (Kruse & Louis, 2000). Innerhalb der Teams kann Wissen ausgetauscht und Interdependenzen bearbeitet werden. Während der Wissensaustausch vorrangig innerhalb der Teams erfolgt, besteht für Steuergruppen und Schulleitung zudem die Aufgabe, für einen schulweiten Austausch zwischen den Teams zu sorgen (Kruse & Louis, 2000; Leithwood, Leonard & Sharratt, 2000). Analog zu Steuergruppen können auch informelle schulische Teams derartige Funktionen ausüben.

(2) Gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen und Kooperation im Kollegium

Für Organisationales Lernen ist auch die Bewertung und Entscheidung über die Relevanz von Informationen und wie diese in der Organisation genutzt werden, von großer Bedeutung (Duncan & Weiss, 1979; Hedberg, 1981; March & Olsen, 1976). Eine große Rolle hierbei spielen professionelle Lerngemeinschaften: „Because a strong professional community is a vehicle for school wide knowledge processing, creating a professional community enhances a school's capacity for organizational learning“ (Marks & Louis, 1999, S. 713). Nach Weick und Roberts (1993) erfolgt in Teams ein Prozess der kollektiven Sinnkonstruktion („collective mind“). Diese entsteht aus Mustern gemeinsamer Aktivitäten der Teammitglieder, d.h. aus Handlungsbeziehungen, in einem sozialen System (Zarcula, 2006). „Collective mind is manifest when individuals construct mutually shared fields. The collective mind that emerges during the interrelating of an activity system is more developed and more capable of intelligent action the more heedfully that interrelating is done“ (Weick & Roberts, 1993, S. 365). „Collective mind“ ist das Ergebnis der Interaktionen von Organisationsmitgliedern. Solche Interaktionsprozesse haben einen großen Einfluss auf die organisationale Nutzung und Weiterentwicklung von Wissen (Louis & Dentler, 1988). Sie helfen den Lehrkräften, die Anschlussfähigkeit des neuen Wissens an die bereits bestehenden Wissensbestände der Organisationsmitglieder und die Angemessenheit neuen Wissens in der Organisation zu testen und gegebenenfalls auch herzustellen. Eine fehlende Anschlussfähigkeit kann vor allem bei neuen Wissensgebieten und Konzepten (z.B. Rezeption und Interpretation von Daten aus Reformimpulsen oder empirischen Studien,

Holger Gärtner

Referenzrahmen für Schulqualität, interne und externe Evaluation und ein Modell evidenzbasierter Steuerung

Der Beitrag beschreibt in drei Kapiteln das Verhältnis von Referenzrahmen für Schulqualität und interner/externer Evaluation innerhalb eines Gesamtmodells schulischer Steuerung. Das erste Kapitel (Die Vision) skizziert das Idealbild einer selbstregulativen Schule, die im Rahmen eigenständiger Qualitätsentwicklung Erkenntnisse aus interner und aus externer Evaluation heranzieht, wobei die Evaluationsinstrumente aus einem allgemeingültigen Referenzrahmen für Schulqualität abgeleitet sind. Im zweiten Kapitel (Die Realität) wird der Versuch unternommen, ein wirklichkeitsnahes Bild der Umsetzung des aktuellen Steuerungsparadigmas zu zeichnen, mit allen Bruchstellen, die sich momentan zwischen den relevanten schulischen Akteuren abzeichnen. Im dritten Kapitel (Das Modell) soll schließlich ein Modell evidenzbasierter Steuerung vorgestellt werden, dem ein anderes Verständnis von Evidenz zugrunde liegt als dem aktuellen Steuerungsparadigma und das Anknüpfungspunkte mit den geplanten Unterstützungseleistungen zum Referenzrahmen Schulqualität NRW aufweist.

1. Die Vision

Thema des ersten Kapitels ist die Frage, wie im Idealfall die Steuerungsmechanismen erfolgreich sein können, die implizit oder explizit ihren Niederschlag in den aktuellen schulrechtlichen Regelungen finden. Hierzu werden zunächst die Zusammenhänge zwischen dem erweiterten Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Schulen und der gleichzeitig gestiegenen Anforderungen an eine Rechenschaftslegung dargestellt (Abschnitt 1). Daran anschließend werden interne und externe Evaluation als Grundlage für ein innerschulisches Qualitätsmanagement beschrieben (Abschnitt 2). Abschnitt 3 thematisiert die Funktion und Bedeutung, die ein Referenzrahmen für Schulqualität als Bezugspunkt besitzt, an dem alle Beteiligten ihr Handeln orientieren.

1.1 Das aktuelle Steuerungsparadigma

Der Wandel des Schulsystems im letzten Jahrzehnt ist durch eine für deutsche Verhältnisse unbekannt Dynamik gekennzeichnet. Ausgelöst wurden die vielfältigen Reformmaßnahmen durch die ersten PISA-Ergebnisse (Baumert, Cortina & Leschinsky,

2008). Anlass waren nicht nur die unterdurchschnittlichen Ergebnisse der Schüler/-innen, sondern auch das deutlich gewordene Informationsdefizit hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems. Der anschließende Wandel des Steuerungsparadigmas im Bildungssystem kann durch den Begriff Neue Steuerung bzw. New Public Management beschrieben werden (Altrichter & Maag Merki, 2010). Beispiele für Reformmaßnahmen sind die Einführung von a) zentralen Prüfungs- und Vergleichsarbeiten, b) nationalen und internationalen Schulleistungstests, c) nationalen Bildungsstandards, d) Schulinspektionen, e) Selbstevaluation und zusammenfassend f) eine nationale und regionale Bildungsberichterstattung. Bestandteil vieler Reformmaßnahmen ist die gleichzeitige Verlagerung einer Reihe operativer Steuerungsentscheidungen von der System- auf die Organisationsebene (Stichwort selbstständige Schule; Füssel & Leschinsky, 2008). Hierdurch wird die schulische Selbststeuerung gestärkt, damit die schulischen Prozesse besser an die spezifischen Verhältnisse vor Ort angepasst werden können (Altrichter & Maag Merki, 2010). Diese Gewährung neuer Gestaltungsspielräume macht die Schulen zu den wichtigsten Trägern von Qualitätsentwicklung im Schulwesen (Thiel & Thillmann, 2012). Die zahlreichen Ergebnisse und Rückmeldungen zum Leistungsstand der Schule und der Schüler/-innen, die inzwischen gewonnen werden, sollen in den Schulen selbst produktiv genutzt werden, so zumindest das Ziel der Steuerungsstrategie, indem die Schulen die Informationen im Sinne einer evidenzbasierten Entscheidungslogik aufgreifen und für ihre Weiterentwicklung nutzen (Füssel & Leschinsky, 2008).

Die aufgrund dieses Modells erhoffte Qualitätssteigerung innerhalb des Systems (verbesserte Schülerleistungen, verbesserter Unterricht) basiert auf der Idee kybernetischer Entwicklungszyklen, wie sie in der Managementliteratur weit verbreitet sind (Berkemeyer, 2010). Kybernetisch bedeutet, dass diese Modelle von einem Regelkreislauf ausgehen, in dem bestimmte schulische Zielstellungen mit dem aktuellen Stand der Zielerreichung verglichen werden. Bei Differenzen müssen entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden, um diese zu verringern. Eine ideale Abfolge dieses Regelkreises wird in Abbildung 1 dargestellt: 1) Schulen setzen sich bestimmte pädagogische Ziele, die sie erreichen wollen (typischerweise sind diese Ziele im Schulprogramm festgelegt). 2) Anschließend entwickeln Schulen konkrete Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen. 3) Interne Evaluation dient der Klärung, ob durch die Maßnahmen die intendierten Ziele erreicht wurden. 4) Aufgrund der Erkenntnisse der internen Evaluation, gegebenenfalls unterfüttert durch vorhandene Erkenntnisse der externen Evaluation, werden (evidenzbasierte) Entscheidungen über die zukünftige Schul- und Unterrichtsentwicklung getroffen. Dies kann bedeuten, dass die Evaluationsergebnisse die Wirksamkeit der eingeleiteten Maßnahmen bestätigen und diese verstetigt werden oder, dass die Evaluation den gegenteiligen Schluss nahelegt, dass also eine Änderung der Maßnahmen oder generell andere Maßnahmen beschlossen werden, um die eigenen Ziele zu erreichen. Diese typischen Entwicklungszyklen können auf konkrete Verfahren bezogen (s. z.B. KMK, 2010, zum Thema Vergleichsarbeiten oder SenBJW, 2012, zur Nutzung von Erkenntnissen der internen und externen Evaluation) oder generell als Grundlage datengestützter Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems genutzt werden (Lai & Schildkamp, 2013).

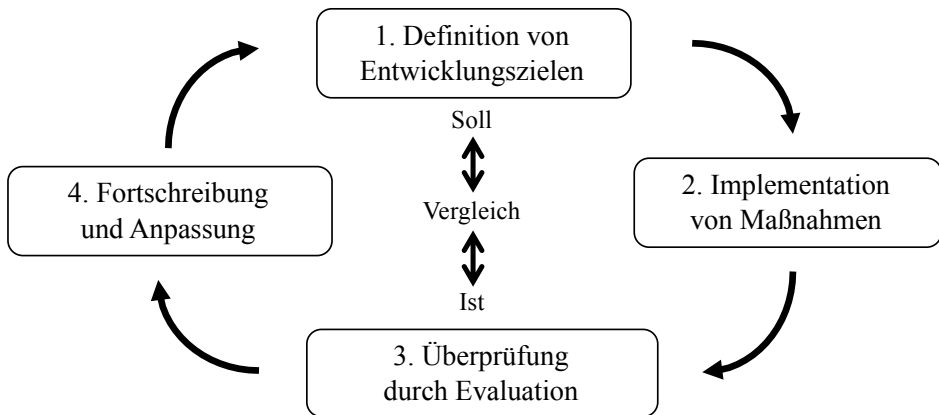


Abb. 1: Typischer Qualitätszyklus

Ergänzend hierzu betont das Modell von Janssens und de Wolf (2009) stärker die Zusammenarbeit zwischen Kontrollinstanzen (Schulaufsicht) und eigenverantwortlichen Schulen (s. Abbildung 2). Das Modell beschreibt implizite Annahmen des niederländischen Schulgesetzes zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Es fußt auf der Tatsache, dass Schulen einerseits dafür verantwortlich gemacht werden, selbst die Qualität ihrer Arbeit zu garantieren, zu entwickeln und zu überwachen, andererseits darauf, dass externe Kontrollinstanzen wie die Schulinspektion oder die Schulaufsicht die Einhaltung staatlicher Vorgaben überwachen. Diese Grundannahme ist ohne weiteres übertragbar auf die schulgesetzlichen Regelungen in den deutschen Ländern (Blossfeld et al., 2010; Füssel & Leschinsky, 2008).

Eine Basisannahme des Idealbildes von selbstregulativer Steuerung ist, dass Schulen fähig sind, die Qualität ihrer Arbeit auf Grundlage belastbarer Informationen selbst zu beurteilen. Zu diesem Zwecke führen Schulen interne Evaluation durch, welche sowohl der Schulentwicklung dient als auch der internen Rechenschaftslegung gegenüber den relevanten schulischen Akteuren (Lehrkräften, Eltern, Schüler/-innen). Unter Rechenschaftslegung wird in diesem Modell verstanden, anderen Akteuren einen Einblick in die schulischen Aktivitäten zu geben. *Horizontale* Rechenschaftslegung bezieht sich auf die Information der Akteure innerhalb der eigenen Schule, während sich *vertikale* Rechenschaftslegung an die Schulaufsicht richtet. Dass eine horizontale Rechenschaftslegung der Qualitätsentwicklung dient, geht von der Annahme aus, dass sich insbesondere Eltern auf Grundlage interner Evaluationsberichte konstruktiv an Entscheidungen über die zukünftige Schul- und Unterrichtsentwicklung beteiligen können (Janssens & de Wolf, 2009).

Des Weiteren beinhaltet das Modell, dass es innerhalb einer Schule eine Instanz für interne Kontrolle gibt (potenziell die Schulleitung oder eine Funktionsstelle), welche sowohl die Maßnahmen der internen Qualitätssicherung koordiniert als auch als Zwischeninstanz zur externen Kontrolle dient. Dies bedeutet, interne Evaluationsberichte dienen auch der Rechenschaftslegung nach außen und werden z.B. an die Schulinspektion weitergeleitet. Diese Berichte machen die regulativen Aktivitäten der Schule für die staatlichen Kontrollen sichtbar. Der vertikalen Rechenschaftslegung

Hans-Günter Rolff

Grundverständnis und Rolle von Schulleitung

In folgendem Beitrag geht es um Schulleitung und deren Bezug zum Referenzrahmen NRW. Dabei liegt es nahe, zuerst das Leitungsverständnis zu klären und dann die Frage beantworten zu versuchen, wie die Rolle der Schulleitung bei der Nutzung des Referenzrahmens aussehen könnte.

1. Grundverständnis von Schulleitung: Führung, Management und Steuerung

In Theorie und Praxis existieren unklare Begrifflichkeiten, die zum Teil verwirren:

- Leitung und Führung sowie Führung und Leadership sind die dominierenden Begriffspaare. Steuerung und Governance kommen aktuell hinzu. Ganz etabliert in Wissenschaft und Politik ist das Begriffspaar
- Führung und Management.

Die Aufgaben von Schulleitungen sind unbestritten Leitungstätigkeiten. Leitung der Schule ist dabei der Oberbegriff. Er enthält vor dem Hintergrund der neueren Diskussion in der Wissenschaft (Fullan, 2015, Grogan, 2013, Rolff, 2010) drei Unterbegriffe, nämlich Führung, Management und Steuerung. Sie sollen im Folgenden begründet und expliziert werden. Sie sind alle drei im Referenzrahmen – im Inhaltsbereich Führung und Management (MSW, 2014, S. 53ff.) aufgeführt, aber auf den ersten Blick in additiver Form. Die einführende Klärung des Grundverständnisses hat deshalb auch die Funktion, den Gesamtzusammenhang, holistische Leitung genannt, aufscheinen zu lassen.

1.1 Führung

Man kann Führung als Leitkategorie betrachten und deshalb die Darstellung des Leitungskonzepts auch mit Analysen und Hinweisen zu Führung beginnen. Dabei wird zwischen personal-interaktiver und strukturell-systemischer Führung (Wunderer, 2005, S. 5) oder direkter und indirekter Führung unterschieden, was nahezu dasselbe meint. Damit ergibt sich eine Ellipse der Führung mit zwei Brennpunkten.

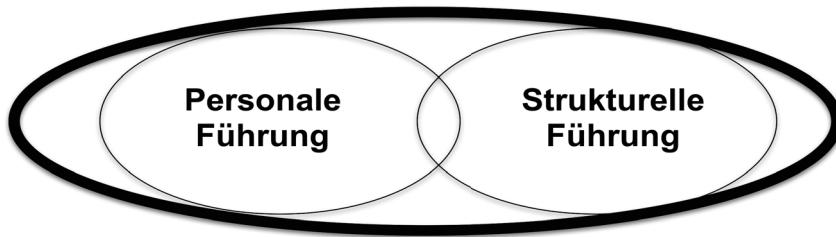


Abb. 1: Ellipse der Führung

Personale-direkte Führung hat die unterschiedlichsten Ausprägungen, sie bezieht sich aber immer auf einzelne Personen. Das Spektrum reicht von Anregungen und Hinweisen der Führungsperson bis zur Auftragsvergabe und Anweisung. Da Führung nur dann wirksam ist, wenn Personen sich auch führen lassen, besteht hier das Problem, dass Anweisungen unterlaufen werden können und Aufträge der Interpretation unterliegen, die unterschiedlich sein kann. Zudem gehört zu einer intensiven Auftragsbefüllung Motivation, die zwar gefördert aber nicht verordnet werden kann.

Es gibt Hinweise, die besagen, dass sich Lehrpersonen besonders ungern führen lassen, vor allem, weil sie sich auf eine professionelle Ausbildung berufen, die sich hinsichtlich der für sie vorrangig wichtigen pädagogischen Funktion von der der Führungskräfte unterscheidet, und sie aus dem Studium wissen, dass zur Ausübung eines pädagogischen Berufs ein gewisses Maß an Autonomie gehört (Grogan, 2013, S. 317ff.). Hinzu kommt der in Lehrerkollegien in aller Welt verbreitete Mythos von Gleichheit, der traditionell Leitungspersonen als eine der ihren definiert, als primus oder prima inter pares. Zudem sind Lehrpersonen in Deutschland und Österreich verbeamtet und damit entfällt faktisch die stärkste Sanktionsmöglichkeit von Führungspersonen, die Entlassung.

Dabei hört man immer wieder von Führungskräften außerhalb der verbeamteten Berufe die Behauptung, dass Führungskräfte, die Mitarbeiter nicht entlassen könnten, diesen ausgeliefert und damit gar keine „echten“ Führungskräfte seien. Umgekehrt kann eingewandt werden, dass „wirksame“ Führung nicht auf Anordnung und Ausübung von Zwang beruht, sondern auf Überzeugungskraft und Vorbild. Wie immer man argumentiert, gewiss ist, dass die Führung in und von Schulen besondere Anforderungen stellt.

Führung wird wirksamer, wenn professionelle Führungsmittel eingesetzt werden. Damit sind neben strategischen (etwa Portfolio-Konzeption) die operativen Instrumente (wie Management-by-Techniken) und vor allem Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen gemeint. Zielvereinbarungen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften sind immer noch relativ selten im deutschsprachigen Raum. Sie sind auch durchaus voraussetzungsvoll: Sie sollten statt durch eine einseitige Zielvorgabe mit einer Realisierbarkeitsprüfung durch die Mitarbeiterin / den Mitarbeiter „auf Augenhöhe“ (also nicht von oben nach unten) geschehen, verschriftlicht werden, sich auf Ziele und nicht auf Maßnahmen beziehen und in ihren Auswirkungen regelmäßig überprüft werden.

Personale Führung heißt in erster Linie, sich um die Qualität des beruflichen Handelns der Lehrkräfte zu kümmern.

Strukturelle Führung ist nicht die Alternative zur personalen, sondern deren notwendige Ergänzung. Strukturelle Führung erfolgt über Struktursetzungen wie Organigramme, Geschäftsverteilungspläne, Zuständigkeitsregelungen, Leistungsverträge oder Projektbeschreibungen. Zielvorgaben gehören auch dazu. Strukturelle Führung bezieht sich vor allem auf den Aufbau einer Binnengliederung der Schule, die auch „Innenarchitektur“ genannt wird. Die wichtigsten Strukturelemente neben der Organisation der Information und Kommunikation sind: Klassenteams, Jahrgangsstufen und Schulstufen, Fachgruppen bzw. -konferenzen und (in Berufsbildenden Schulen) Bildungsgangkonferenzen.

Eine Variante der strukturellen Führung wird neuerdings auch „leading from behind“ genannt (Rolff, 2014). Wie die Lehrarbeit durch solche Strukturen gleichsam aus dem Hintergrund „geführt“ wird, soll am Beispiel der Fachgruppen verdeutlicht werden:

Fachkonferenzen können bereits heute in vielfacher Hinsicht in die Personalführung ihrer Schule miteinbezogen werden, ohne dass dies durch ministerielle Erlasse geregelt ist oder auf direkt personale Weise geschieht. So ist es auf der Grundlage einer durch Leitung und Konferenzbeschluss vereinbarten Rahmenregelung ohne weiteres möglich, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen oder in die Zuteilung der Klassen einbezogen zu werden. Auch die Integration von neuen Kollegen kann im Rahmen dieser Praxis in der Fachgruppe von einer erfahrenen Lehrkraft übernommen werden. Gleiches gilt bei der Neueinstellung, bei den Vertreterinnen und Vertretern der Fachgruppen, die beim Auswahl- bzw. Vorstellungsgespräch anwesend sein sollten.

1.1.1 Verteilte Führung – Einbeziehung mittlerer Führungskräfte

Schule ist so schwierig und wichtig geworden, dass sie niemand mehr allein leiten sollte (und wohl auch nicht kann). Das bedeutet für Führung, dass sie verteilt werden muss. Verteilte Führung (distributed leadership) ist ein aktuelles Thema in der internationalen Schulleitungsdiskussion. Bei Hargreaves und Fink z.B. heißt es: „Die Annahme, organisationale Intelligenz könne durch eine einzelne Führungsperson verkörpert werden, trägt das Risiko mangelnder Flexibilität in sich und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit von Fehlentscheidungen und -handlungen (...). Aus diesen Gründen zielen immer mehr Bemühungen darauf, die einzelne Führungsperson durch distributed leadership – durch stärker verteilte Führung zu ersetzen. Dieser Führungstyp umfasst ein Beziehungsnetzwerk von Personen, Strukturen und Kulturen (...). Er ist nicht bloß eine Rolle, die einer Person in einer Organisation zugewiesen wird. Distributed leadership ist eine organische Aktivität, die sich auf Beziehungen und Verbindungen stützt“ (Hargreaves & Fink 2005, S. 24).

Referenzrahmen Schulqualität – einige kritische Anfragen

1. Einleitung

Die sogenannten Referenzrahmen zur Schulqualität liegen laut der Dokumentation auf dem deutschen Bildungsserver derzeit in 13 von 16 Bundesländern vor (vgl. <http://www.bildungsserver.de/Referenzrahmen-Schulqualitaet-10098.html>). Dabei unterscheiden sich die Referenzrahmen nicht grundsätzlich, sondern vor allem im Umfang der Ausarbeitung. Das Grundprinzip ist jedenfalls bei allen Referenzrahmen das gleiche. Sie alle nutzen die Modellvorstellung des Schulsystems als Zusammenhang von Kontext, Input, Prozess und Output/Outcome (zur Modellarchitektur vgl. Fend, 1998; Ditton, 1998, 2000; Scheerens & Bosker, 1997). Weitere Unterschiede beziehen sich auf die Einbindung der Referenzrahmen in die Gesamtsystemsteuerung der Länder, insbesondere der Schulinspektion. Der folgende Beitrag verzichtet auf eine vergleichende Darstellung dieser Referenzrahmen und auch auf eine detailliertere Vorstellung einzelner Bestandteile, der vorliegende Band hält hierzu hinreichendes Material bereit. Vielmehr wird darauf abgestellt, das Steuerungsinstrument Referenzrahmen hinsichtlich seiner theoretischen Fundierung, den in ihm postulierten Organisationsvorstellungen von Schule und Implikationen für die Professionalisierung kritisch zu hinterfragen. Dabei sollen vor allem Schwächen, Unklarheiten und offene Fragen herausgearbeitet werden. Mögliche Potenziale des Instruments werden hier nicht thematisiert, wenngleich abschließend einige Entwicklungsperspektiven angedeutet werden. Die Ausführungen lassen sich allgemein für jedwede Form von vorliegenden Referenzrahmen treffen, dort wo es nötig erscheint, wird aber vor dem Hintergrund des Anlasses dieses Beitrags der nordrhein-westfälische Referenzrahmen angeführt. Im Einzelnen sollen folgende Fragen im Beitrag erörtert werden:

- Worum handelt es sich bei einem Referenzrahmen?
- Welche theoretische Fundierung liegt den Referenzrahmen zu Grunde in Bezug auf
 - das Gesamtkonstrukt?
 - die Organisationsvorstellung von Schule?
 - die Profession von Lehrkräften?
- Wie lässt sich der Referenzrahmen aus einer steuerungstheoretischen Perspektive beschreiben?

Am Ende des Beitrags folgt eine organisationstheoretische Reflexion zu Unternehmenskulturen sowie der Versuch eines Übertrags auf einen Aspekt des Schulsystems, mit dem Ziel, Entwicklungsperspektiven insbesondere bezogen auf die theoretischen Annahmen zu Referenzrahmen aufzuzeigen.

2. Worum handelt es sich bei einem Referenzrahmen – programmatische Perspektive und Problematisierung

Bevor einige theoretische Überlegungen angestellt werden können, muss zumindest in Ansätzen beschrieben werden, was ein Referenzrahmen ist bzw. welchen Zweck er im Kontext eines Schulsystems erfüllen soll. Die Beschreibung der bildungspolitischen Erwartungen erfolgt entlang der Ausführungen im nordrhein-westfälischen Referenzrahmen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens, 2013).

Die Einführung oder Implementierung eines Referenzrahmens ist zunächst als Maßnahme im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schule zu sehen, die mittlerweile als Aufgabe „aller“ verstanden wird (ebd., S. V). Aus der Behauptung einer gemeinsamen Aufgabe wird nun auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen Verständnisses von Schulqualität geschlossen, da nur in einem solchen Fall, so die Annahme, eine erfolgreiche gemeinsame Bearbeitung möglich sei. Der Referenzrahmen versteht sich dabei als Ausgangspunkt einer Diskussion über Schulqualität und ist insofern dynamisch angelegt, hat aber zugleich, da auf Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung beruhend, starke Elemente, die nicht als bloße Verhandlungsmasse zu betrachten sind. Im Einzelnen beansprucht der Referenzrahmen für alle beteiligten Akteure in Bezug auf die Qualitätsentwicklung von Schule eine Koordinationsleistung im Sinne einer Orientierung für

- „schulische Planungs- und Gestaltungsprozesse im Kontext der Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung,
- Maßnahmen schulinterner Evaluation,
- die Entwicklung von Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht,
- die Beratung und Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht,
- die Ausrichtung und Konzeption von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten,
- die Lehrerbildung im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung,
- schulpolitische Initiativen und Maßnahmen“ (ebd., S. 3).

Soweit die bildungspolitischen und somit programmatischen Vorstellungen in Bezug auf den Referenzrahmen. Vorerst sei an dieser Stelle nur darauf hingewiesen, dass in einem ersten Zugang mindestens vier Dinge auffallen:

- a) Das Instrument behauptet Diskursivität, was grundsätzlich zu begrüßen ist. Allerdings sind für diese Diskursivität dann doch sehr enge Grenzen gesetzt, da die wesentlichen Entscheidungen für die Konstruktion des Referenzrahmens ja bereits getroffen sind. Es geht also mehr um mögliche Ergänzungen, denn um grundlegende Diskussionen über die Art und Weise der Konstruktion eines solchen Referenzrahmens.

renzrahmens. Entschieden ist zum Beispiel, dass die Referenzrahmen in der Logik einer analysierenden empirischen Schulwirksamkeitsforschung aufgebaut sind, in der eben vor allem solche Kategorien und Indikatoren bedeutsam sind, die empirisch quantitativ beobachtbar sind. Befunde einer allgemeinen Organisationsforschung, die Organisationen als wenig rationale Gebilde oder eben als Gebilde mit spezifischen Operationsweisen analysieren, finden, neben vielen anderen bedeutsamen Forschungen, kaum Beachtung. Die Konstruktion der Referenzrahmen ist also auch im Bereich der Forschung hoch selektiv, ohne dass dies jeweils hinreichend deutlich gemacht und begründet wird. Folglich ist das Instrument wenig dialogisch, sondern im Sinne Sennets (2008) Ausdruck einer zu problematisierenden Autorität, die Prämissen der Diskussion einführt, ohne diese klar zu benennen.

- b) In Bezug auf die erforderlichen Kooperationsprozesse (als Aufgabe „aller“ muss von Kooperation ausgegangen werden) ist mit Willke (2014) zu fragen, ob mit dem Referenzrahmen ein Bezugspunkt „optimaler Kooperation“ (ebd., S. 16ff.) gegeben ist, der für alle Akteure „Gewinne“ mit sich bringt oder ob die „Kooperationsgewinne“ nicht eher einseitig erwartet werden müssen.
- c) Das Instrument richtet sich in Bezug auf die unterstellte Orientierungsfunktion an eine Reihe von Akteuren. Hierbei muss die angenommene Reichweite des Instruments zunächst überraschen, da hier, nimmt man die Ausführungen ernst, eine Universalkoordinierung unbegrenzter Reichweite angedeutet wird.
- d) Der Schulträger scheint in Bezug auf den Referenzrahmen kein bedeutsamer Akteur zu sein oder zumindest kein Akteur, der sich auf eine gemeinsame Orientierung beziehen muss.

Die Frage, wessen Aufgabe die Qualitätssicherung denn nun eigentlich de jure ist, wäre sicherlich auch interessant zu klären. Alltagstheoretisch lässt sich zumindest befürchten, dass, wenn „alle“ verantwortlich sind, sich niemand so recht angesprochen fühlt.

3. Welche theoretische Fundierung liegt den Referenzrahmen zu Grunde?

Die in den Ländern entstandenen Referenzrahmen haben im Grunde keinen explizierten theoretischen Rahmen. Darum erscheint es ratsam, nach den impliziten theoretischen Annahmen zu fragen. Dies soll in Bezug auf das Konstrukt „Referenzrahmen“, die Vorstellung der Einzelschule sowie in Bezug auf die Lehrprofession erfolgen, wobei hier nur jeweils einige Schlaglichter geworfen werden können.