

Inhalt

Vorwort.....	7
<i>Ulrich Steffens, Tino Bargel & Dieter Höfer</i>	
Einleitung	9
<i>Helmut Fend</i>	
Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik	29
<i>Eckhard Klieme</i>	
Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung?	45
<i>Hartmut Ditton</i>	
Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen.....	65
<i>Rudolf Messner</i>	
Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure	95
<i>Hans-Günter Rolff</i>	
Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“	115
<i>Heinz Günter Holtappels</i>	
Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung.....	141
<i>Tobias Feldhoff</i>	
Eine dialektische Schulentwicklung – zwei Perspektiven auf Schulentwicklung.....	169
<i>Martin Heinrich & Maike Lambrecht</i>	
Fusion von School-Effectiveness- und School-Development-Research? Eine Auseinandersetzung am Beispiel der Schulinspektion.....	183
<i>Nils Berkemeyer</i>	
Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Entwurf eines Forschungsprogramms.....	201

<i>Wolfgang Böttcher</i> Kritik der pädagogischen Ökonomie – zum Verhältnis von Monitoring und Unterstützung	221
<i>Hans Haenisch</i> Gelingensbedingungen für Unterrichtsentwicklung	235
<i>Jochen Wissinger</i> Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses	257
<i>Thomas Brüsemeister</i> Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen – kontrastiver Vergleich zwischen „Schulinspektion“ und „Lernen vor Ort“	277
<i>Klaus-Jürgen Tillmann</i> Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektive	293
<i>Ulrich Steffens & Tino Bargel</i> Die Diskussion um Schulqualität – Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule“	309
Autorinnen und Autoren	349
Anhang	353

Einleitung

1. Zum Konzept der Veröffentlichungsfolge „Grundlagen der Qualität von Schule“

Das vielschichtige Vorhaben, die „Grundlagen der Qualität von Schule“ zu behandeln, verlangt eine breite, gestufte Aufarbeitung. Der vorliegende erste Band nimmt eine Standortbestimmung der aktuellen Diskussion zur „Schulqualität“ vor. Ihm werden weitere Bände mit eigenen thematischen Schwerpunkten folgen, sei es zur Schulentwicklung, zur Unterrichtsqualität, zur Schulgestaltung oder zu den Kontexten schulischer Qualitätsentwicklung. Damit wird der Bedeutung Rechnung getragen, die diesem Thema bei der Weiterentwicklung des Schulwesens inzwischen zuzusprechen ist: Schulqualität ist zu einem Leitbegriff avanciert, der die Bildungsplanung und Schulentwicklung zunehmend prägt. Dabei geht es um die Gestaltung von Schule und Unterricht und die unterschiedlichen Wege, Schulqualität zu erzielen. Diese Diskussion ist keinesfalls auf Deutschland beschränkt: Sie begleitet internationale Anstrengungen, die bisherigen Mittel der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch neu entwickelte zu ergänzen. Dementsprechend hat die Schulqualitätsforschung ihren Fokus vor allem auf die Bereiche Dimensionen und Kriterien gelegt, mit deren Hilfe Schulqualität in der Schulvielfalt näher bestimmt und die Gestaltungsmöglichkeiten der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend, 1987) beschrieben werden können (vgl. dazu v.a. Fend, 1998; Ditton, 2000; Buer & Wagner, 2007).

Vor diesem Hintergrund wird es immer wichtiger, Schulqualität zu definieren und sich darauf zu verständigen, was unter „guter Schulqualität“ zu verstehen ist. Zu diesem Zweck wurden Referenzsysteme wie z.B. der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011) oder der „Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015) entwickelt. Sie bieten eine einheitliche Orientierungsgrundlage für die Gestaltung der einzelnen Schule gleichermaßen wie für Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in allen Gliederungen des Schulwesens.

Diese für den Austausch über „Schulqualität“ und deren Entwicklung so wichtigen Referenzsysteme sollen durch die Beiträge in den vorgesehenen fünf Bänden theoretisch unterfüttert und empirisch abgesichert werden. Dabei geht es um eine Erläuterung und Begründung des Schulqualitätsansatzes, um eine Darlegung der aktuellen Themenfelder und Problemzonen sowie um eine wissenschaftliche Fundierung der

Hintergründe und Zusammenhänge, die den einzelnen Qualitätsbereichen und Qualitätsdimensionen von Referenzrahmen zugrunde liegen.

In den Beiträgen dieses vorliegenden Bandes zur „Schulqualität“, der erste in einer Folge von fünf Bänden zu den „Grundlagen zur Qualität von Schule“, werden bisherige Entwicklungen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung zu dieser Thematik bilanziert und kritisch gewürdigt, zudem werden Folgerungen für die Praxis aufgezeigt. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der dreißigjährigen Geschichte des Arbeitskreises Qualität von Schule (s. Abschnitt 2), die Ende 2013 in einer Fachtagung in Wiesbaden aufgearbeitet und im Lichte aktueller Entwicklungen reflektiert wurde.

Im zweiten Band geht es sodann um das Themenfeld „Schulqualität und Schulentwicklung“. Theoretische und empirische Zugänge sollen dargestellt und daraufhin untersucht werden, welche Beiträge sie zu einer wünschenswerten Schulentwicklung zu leisten in der Lage sind. Dieser Band wird im Verlauf des Jahres 2016 erscheinen. Die weiteren Bände schließen sich an.

Diese Folgebände befassen sich mit den zentralen Komponenten von Schulqualität, wie sie auch im „Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen“ dargestellt sind: Der dritte Band nimmt die Unterrichtsqualität in den Blick, wobei Konzepte, Befunde und Perspektiven erörtert werden. Der vierte Band handelt von der innerschulischen Vorstrukturierung von Bildung und Erziehung. Fragen der Schulgestaltung stehen im Zentrum der hier versammelten Beiträge. Im fünften Band beschäftigen sich die Autoren mit den Kontexten schulischer Qualitätsentwicklung, indem deren Voraussetzungen und Bedingungen dargestellt und diskutiert werden.

2. Der Arbeitskreis Qualität von Schule als Kristallisationspunkt der Schulqualitätsdiskussion

Mit den Anliegen dieser Veröffentlichungsreihe ist die Tätigkeit des Arbeitskreises Qualität von Schule eng verbunden. Er wurde initiiert, um eine kontinuierliche Diskussion über die Qualität von Schule und Unterricht im deutschsprachigen Raum anzuregen und zu bündeln, in deren Mittelpunkt die Frage steht: „Was ist eine gute Schule, und wie ist sie zu verwirklichen?“ An seine Arbeitstradition will QUA-LiS anknüpfen und die Bemühungen um Schul- und Unterrichtsqualität weiterführen. Dazu soll auch der Arbeitskreis Qualität von Schule unter der neuen Trägerschaft von QUA-LiS eine Fortsetzung erfahren.

Seit gut 30 Jahren hat sich in Deutschland eine intensive Diskussion um das Thema Schulqualität entwickelt, mit manchen Folgen für die Schulpolitik und die Schulpraxis. Die Einrichtung des Arbeitskreises Qualität von Schule, der im Oktober 1985 erstmals tagte, kann dafür als ein entscheidender Auslöser gelten, zumal er in der Folge viele neue Wege vorgezeichnet hat, manche Anregung von ihm ausging und er einige Wirksamkeit entfalten konnte. In theoretischer Hinsicht wurden Marksteine gesetzt und Begrifflichkeiten und Konzepte entwickelt, die weithin beachtet wurden. In praktischer Hinsicht haben manche Änderungen und Neuartigkeiten ihren Ausgang im Arbeitskreis Qualität von Schule genommen, wie die in pädagogischen Fachkrei-

sen geführte Diskussion um die „gute Schule“ und um den „guten Unterricht“, um Schulprofile und Schulkonzepte, ferner eine verstärkte Selbstständigkeit von Schulen, die Vorgaben für Schulprogramme und schulinterne Evaluation, teilweise auch Maßnahmen der externen Evaluation, – bis hin zu Referenzrahmen für Schulqualität.

Die Gründe für die Befassung mit der Frage nach Schulqualität liegen maßgeblich in der Einsicht, dass Schulen untereinander sehr unterschiedlich sind und dass dafür – neben den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ eine entscheidende Bedeutung zukommt (vgl. Fend, 1987). Schulen sind „Individualitäten“ mit eigenem Profil und unterschiedlicher Qualität (vgl. Steffens & Bargel, 1987). In dem Arbeitskreis ging es zunächst darum, zentrale Befunde der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung zusammenzutragen und auf dieser Grundlage Gelingensbedingungen der Schul- und Unterrichtsgestaltung zu identifizieren. Dazu versammelten sich im jährlichen Turnus die im deutschsprachigen Raum mit Schulqualität und Schulentwicklung befassten Experten aus Wissenschaft und Praxis. Zu diesen Veranstaltungen hatten auf Initiative von Ulrich Steffens und Tino Bargel das damalige „Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)“ (Wiesbaden) sowie die ehemalige „Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e. V.“ (Konstanz) eingeladen.

Zwischen 1985 und 2013 hat der Arbeitskreis insgesamt 25 Veranstaltungen durchgeführt, zunächst Workshops, seit 1997 Fachtagungen (vgl. dazu ausführlicher den letzten Beitrag in diesem Band). Dabei wechselte die Trägerschaft des Arbeitskreises aufgrund veränderter institutioneller Zuschnitte der hessischen Landesinstitute über die Zeit mehrfach. Die letzte Fachtagung fand im November 2013 im „Landesschulamt“ in Wiesbaden statt. Sie lieferte die Bühne für eine Standortbestimmung und Bilanz der Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. Viele der dort vorgestellten und diskutierten Beiträge haben in diesen Band Eingang gefunden, ergänzt um einige andere wichtige Beiträge im Sinne einer Abrundung der Standortbestimmung.

Zur Dauerhaftigkeit und Wirksamkeit des Vorhabens „Qualität von Schule“ über einen Zeitraum von mehr als dreißig Jahren hat wohl beigetragen, dass für das von Anfang an längerfristig angelegte Arbeitsprogramm übergreifende Fragen festgehalten wurden, die sich als wegweisend erwiesen (eine entsprechende Auflistung der Beiträge im Arbeitskreis befindet sich in Anhang 1):

- 1) Worin besteht die Qualität von Schule und was wissen wir darüber?
- 2) Was sind Charakterisierungsmerkmale und Gütekriterien zur Bestimmung von Schulqualität?
- 3) Wie lässt sich Unterricht erfassen und in seiner Güte bestimmen?
- 4) Wie stehen Leistungsselektion und Chancenausgleich zueinander?
- 5) Wie lässt sich eine gute Schule entwickeln, wie kann sie ihre Güte sichern?

Diese fünf Fragen behielten ihren stimulierenden Stachel, nicht zuletzt deshalb, weil sie aufeinander verweisen und angesichts mancher Entwicklungen und Umbrüche in der Gesellschaft, bei den Kindern oder Heranwachsenden und an den Schulen in der Tat immer wieder neu zu stellen sind. Es erwies sich, dass diese Fragen und ihre Bearbeitungen keineswegs aus der Mode kommen oder für schulpolitisches Handeln von

Kultusministerien irrelevant wären – wie damals von verschiedenen Seiten dem Thema und Ansatz des Arbeitskreises Qualität von Schule unterstellt wurde.

Was die Arbeitsweise des Arbeitskreises Qualität von Schule auszeichnet, das trifft auch für die in diesem Band versammelten Beiträge zu: Ein entscheidendes Kriterium war der empirische Bezug zur Bildungs- und Sozialforschung über Schule und Unterricht, über das Heranwachsen und über gesellschaftliche Umbrüche. Nicht zuletzt die Kreativität und Kompetenz der Mitwirkenden aus Wissenschaft, Schulverwaltung und Schulpraxis, ihre Neugier und Ernsthaftigkeit, ihr Sich-Einlassen und Klären, waren wichtige Komponenten. Es gelang, eine Brücke über die drei Säulen der Theorie, der Empirie und der Praxis zuschlagen, ebenso wie ein produktiver Austausch zwischen Wissenschaft, Schulverwaltung und Schulpraxis hergestellt werden konnte. Kennzeichnend für den Arbeitskreis waren sicherlich auch seine kritische Selbstreflexion und die Offenheit für die Argumentation verschiedener Erfahrungskontexte und Positionen.

Mit diesem Band der Standortbestimmung wird ein ursprüngliches Ziel des Arbeitskreises weiter verfolgt: Die Publikation der Beiträge, um Kenntnis und Gestaltung zu fördern, die Diskussion in die Fachwelt und Praxis zu tragen. So haben die ersten zehn Workshops ihren Niederschlag in zehn Veröffentlichungen gefunden, die den Weg der Erkundung, der Vergewisserung, der Konzeptbildung und Klärung bis hin zur Umsetzung und Erneuerung aufzeigen. Sie sind in Anhang 2 aufgeführt.

Anfang der 1990er Jahre wurde eine erste Zwischenbilanz vorgelegt, weil die Grundlagen aufgearbeitet waren: die Erkundungen von Schulen und Fallbeispiele, der Unterricht und das Schulleben, die Einbettung in Kontexte und gesellschaftlichen Wandel. Zum einen wurde für den 7. Workshop, der im September 1990 stattfand, eine Bilanz der vorangegangenen sechs Veranstaltungen vorgelegt (vgl. Bargel, Schreiber & Steffens, 1990). Er stellte nicht nur das Anliegen und den Auftrag des Arbeitskreises dar, sondern befasste sich (1) mit der Definition und Erkennbarkeit von Schulqualität, (2) mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Schule im lokalen Umfeld, (3) der Schule als Bezugseinheit und pädagogischer Gestaltungsebene, (4) mit Schulorganisation, Schulleitung und Schulkollegium, (5) mit Unterricht und Lehrerverhalten, (6) mit dem Stellenwert empirischer Schulforschung zur Schulqualität und (7) schließlich ebenfalls mit den Wegen zur Schulqualität, von der Arbeit am Schulkonzept bis zu den Schritten der schulinternen Erneuerung.

Aufgrund des öffentlichen Interesses und der praktischen Nachfrage wurde als „Praxishilfe Schulen“ ein darauf aufbauendes und weiterführendes Buch mit dem Titel „Erkundungen zur Qualität von Schule“ erstellt (Steffens & Bargel, 1993). Darin wurde verstärkt auf die pädagogischen Leitideen eingegangen, auf die Aufgaben von Schule, aber auch auf mögliche Zielkonflikte und die Konsequenzen für schulische Innovationen und deren Akzeptanz. Es war vor allem mit Blick auf die Gestaltung der Schule und die innere Schulentwicklung hergestellt, befasste sich zugleich verstärkt mit der Schulaufsicht und deren notwendigen Änderungen. Besonders ausführlich wurde auf die Komponenten der Schulgestaltung eingegangen.

Bereits vorab war für die Schuladministration und kultusministerielle Politik ein Positionspapier erstellt worden, in dem wesentlich die Ergebnisse des Arbeitskreises

Qualität von Schule Eingang fanden. Bewusst wurde es unter den Titel „Schule im Wandel“ gestellt und lieferte „Grundlagen für die Lehrplanarbeit“ (Steffens, Bargel & Schreiber, 1992). Ausgangspunkt waren der gesellschaftliche Wandel und die daraus folgenden Herausforderungen für die Schule; einen großen Raum nahmen die vorhandenen empirischen Befunde zur Schulgüte und zur Gestaltung von Schule ein. Schließlich wurden pädagogische Grundlegungen zur zukünftigen Gestaltung von Schule vorgelegt, vor allem auch zu den Leitlinien der Lehrplanentwicklung, wobei die Einbettung in einen gestalterischen Gesamtzusammenhang und die Ausbalancierung der Gestaltungskomponenten herausgestellt wurden, Forderungen, die nach wie vor gültig sind.

In einer Standortbestimmung sollten die Beiträge jene Themen umfassen, die für die Qualitätsdebatte von besonderer Wichtigkeit sind. Dabei geht es wesentlich um eine Verortung im Sinne der Bilanz des Kenntnisstandes, aber auch eines Aufzeigens verbliebener Desiderate und weiterer Perspektiven. Solches verlangt ein gewisses Innehalten, ohne dass von Ausruhen auf dem Erreichten die Rede sein kann. Vielmehr ist es als Aufforderung zu verstehen, vorhandene Lücken zu schließen, neue theoretische Entwürfe zu wagen, die Schulforschung voranzubringen und weiterhin bestehende Probleme in der Praxis anzugehen und zu überwinden. Gerade die Beiträge mancher jüngerer Bildungs- und Schulforscher bieten hier konstruktive Kritik am Vorhandenen, auch am Erreichten, und eröffnen vielversprechende Ansätze.

3. Erläuterungen zu den Beiträgen im vorliegenden Band

Die in diesem Buch versammelten fünfzehn Beiträge beginnen mit dem Spannungsverhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik sowie mit dem damit einhergehenden Wandel im Schulwesen.

(1) Helmut Fend: Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik

Helmut Fend ordnet die Geschichte des Arbeitskreises Qualität von Schule in 50 Jahre der Entwicklung der Bildungsforschung in Deutschland ein. Er unterscheidet in der Entwicklungsgeschichte der Bildungsforschung in Deutschland drei Phasen:

- (1) Von 1963 bis 1980 ging es um die grundlegende Etablierung einer empirischen Bildungsforschung im überwiegend geisteswissenschaftlich orientierten Feld der Pädagogik. Die Bildungsbeteiligung stieg erkennbar an. Hinsichtlich der empirischen Forschung zu Schul- und Schülerleistungen gelang der Anschluss an den internationalen Sachstand. Vielfältige Gründungen von Gesamtschulen zogen eine darauf bezogene Wirkungsforschung nach sich. Da die diesbezüglichen Ergebnisse nicht den hohen Erwartungen entsprachen, verschob sich der Fokus in Richtung der Einzelschulen als pädagogischer Handlungseinheit.

- (2) 1980 bis 1995 kam es zu einer produktiven Entfaltung der Schulentwicklungsfor- schung, wobei dem Arbeitskreis Qualität von Schule eine besondere mitgestalten- de Bedeutung zukam. Schulprogrammarbeit, Kooperationsinitiativen, Konzepte der Schulautonomie sowie der internen und externen Evaluation hatten in dieser Phase ihre Wurzeln.
- (3) Als eine Blütezeit der empirischen Bildungsforschung sieht der Autor die Jahre 1995 bis 2010. Insbesondere im Gefolge der PISA-Studien rückte die Bildungsforschung wieder stärker ins Zentrum der öffentlichen Diskussionen. Auf Ebene der KMK wurden Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung be- schlossen. Als institutionelle Akteure wurden dabei vor allem die Schulleitungen und die Lehrkräfte in den Blick genommen. Die Regulierungsmodi in den jeweili- gen Bildungssystemen sowie die Grammatiken des pädagogischen Handelns wur- den beschrieben und analysiert; es kam zu einer Renaissance der Wertschätzung von Fachlichkeit und Fachdidaktik.

Helmut Fend drückt abschließend die Erwartung aus, dass der Bildungsforschung und der Bildungspolitik auch in Zukunft spannende Jahre des sozialen Wandels und der Veränderung des Bildungswesens bevorstehen.

(2) Eckhard Klieme: Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung?

Eckhard Klieme geht in seinem Aufsatz der Frage nach, was eine empirische Schulfor- schung leisten kann. Seine Grundthese lautet, dass Schulforschung eine theorieorien- tierte Beschreibung der Schulwirklichkeit mit aussagefähigen Instrumenten zur Erklä- rung von Unterschieden zwischen Schulen liefere. Das erste Problem hierbei besteht in der Abgrenzung der Schulebene innerhalb des Bildungssystems. Klieme erklärt, dass die Einzelschule als soziale Instanz und pädagogische Handlungseinheit eine em- pirisch beobachtbare Realität sei. „Qualität“ sei hingegen kein originär pädagogischer Begriff; der Qualitätsdiskurs folge vielmehr aus dem Steuerungsinteresse der Bildungs- administration.

In der Folge seien normative Rahmenkonzepte für Schulqualität entwickelt wor- den. Die empirische Forschung sei in der Lage, Instrumente zu liefern, um Quali- tätsaspekte beobachtbar, evaluierbar und somit vergleichbar zu machen. Über diese Messinstrumente würden die Evaluation an Einzelschulen und das Bildungsmonito- ring anschlussfähig an die wissenschaftlichen Diskurse der Schulforschung. Schulleis- tungsstudien wie PISA erhielten in Deutschland große fachliche und öffentliche Auf- merksamkeit. Wirkungsprofile dürften jedoch nicht nur beschrieben werden, es gelte auch, ihr Zustandekommen zu erklären. Dabei greife der ausschließliche Blick auf die kognitiven Lernleistungen zu kurz; vielmehr seien die jeweiligen Kontextbedingungen einzubeziehen.

Weiterhin geht Eckhard Klieme auf die Bedeutung der Schulentwicklungsfor- schung konzeptionell und am Beispiel verschiedener Studien ein. Hierfür stellt er das Modell einer „erklärenden Schulentwicklungsfor- schung“ vor; dieses grenzt er von dem einer „intervenierenden Schulentwicklungsfor- schung“ ab. Da letztere äußerst hohe Anforderungen für die entsprechenden Forschungsdesigns habe, sei es gegen- wärtig – zumindest in Deutschland – wohl realistischer, Schulentwicklungsprozesse im rekonstruktiv-erklärenden Zugriff zu untersuchen, auch wenn es dabei deutlich schwieriger sei, präzise Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen zu treffen. Im angelsäch- sischen Bereich fänden sich komplexe Designs viel häufiger, wie beispielsweise in dem Modell von Bryk u.a. (2010), welches der Autor exemplarisch vorstellt. Abschließend erweitert Klieme noch einmal die Reflexion über Konzeptionen des Schulwandels um weiterführende systemische und zeitgeschichtliche Perspektiven.

(3) Hartmut Ditton: Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen

Hartmut Ditton geht in seinem Beitrag von der These aus, dass Schulqualität mehr ist als die Qualität der einzelnen Schule. Dabei sieht er die Fähigkeit des Einzelnen zur Mündigkeit und zur gesellschaftlich-kulturellen Teilhabe als das allgemeine Ziel schu- lischer Bildungsprozesse. In der empirischen Schulqualitätsforschung stehen vor al- lem die fachlichen Leistungen der Lernenden im Vordergrund. Es gehe jedoch immer auch um Persönlichkeitsentwicklung, Werteerziehung und Chancengerechtigkeit.

Im Zuge einer Skizze von Theorien und Modellen zur Schulqualität und einer Re- konstruktion der Entwicklung der Schulqualitätsdiskussion weist der Autor auf die bislang noch begrenzte Reichweite dieser Konzeptionen hin und empfiehlt nachdrück- lich eine stärkere Einbeziehung von Kontextbedingungen und Schulstrukturen sowie eine Verbindung von Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung.

Sodann wendet er sich wesentlichen Fragen der aktuellen Diskussion über Schul- qualität auf der System- und Strukturebene zu: Zum Teil weit auseinander liegende Modelle der Ganztagschule, der steigende Anteil sehr verschiedenartiger Privatschu- len, Inklusion als ein Ansatz zur Schulreform mit höchst unterschiedlichen Konzepten sowie die vielgestaltigen Kontroversen um die Bildungsdauer des Gymnasiums (G8/ G9) stellen solche Herausforderungen für die Bildungssysteme der Bundesländer dar. Allen gemeinsam ist eine fast unüberschaubare Vielzahl unterschiedlicher Modelle mit großen Problemen der Vergleichbarkeit, vor allem jedoch die Schwierigkeit, in belast- baren empirischen Studien die positive Wirksamkeit der jeweiligen Konzepte, Modelle und Initiativen auch tatsächlich nachzuweisen.

Hartmut Ditton geht abschließend der Frage nach, wie sich soziale und schulstruk- turelle Voraussetzungen auf Bildungsverläufe auswirken. Er diskutiert dies für die Be- reiche der Primarstufe sowie der Sekundarstufen I und II und kommt dabei erneut zu einer Bestätigung seiner zentralen Aussage, dass eine zu eng an der Einzelschule und

an Schülerleistungen orientierte Qualitätsforschung wesentliche Aspekte und komplexe Wechselwirkungen in den Bereichen Schulqualität und Schulentwicklung übersehe.

(4) Rudolf Messner:

Die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure

Rudolf Messner bilanziert in seinem Beitrag die Geschichte, Bedeutung und schrittweise Aus- sowie teilweise Umgestaltung einer Konzeption der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit, die in Deutschland untrennbar mit den Forschungsarbeiten Helmut Fends verbunden ist. Er erinnert daran, dass die Diskussion über die Qualität von Schule ihren Ausgangspunkt in der erbittert geführten Debatte um ein gegliedertes (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) oder ein integriertes Schulsystem (Gesamtschule) in den 1970er Jahren hatte. Dabei trat der – zur damaligen Zeit überraschende – Befund zu Tage, dass die Varianz der Leistungsunterschiede, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer Einzelschule erklären ließ, deutlich größer war als diejenige aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Schulform. Dies war die Grundlage der bereits 1985 im Arbeitskreis vorgetragenen Konzeption der Einzelschule als pädagogisch bedeutsamer Handlungseinheit.

Messner arbeitet in der Folge sowohl die Intensivierung der Diskussion hierüber – insbesondere im Arbeitskreis Qualität von Schule – als auch die Kritik an dieser Konzeption heraus. Er führt aus, wie Helmut Fend selbst schrittweise seine Konzeption erweitert und modifiziert hat. Wirkungsstarke Einflussfaktoren zur Beschreibung erfolgreich arbeitender Schulen werden erfasst und klassifiziert. Das Modell der Schule als pädagogische Handlungseinheit wird zu einer Konzeption der Schulentwicklung erweitert (1988). Schließlich wird dieser Ansatz eingebettet in eine umfassende Sicht der Gesamtgestaltung des Bildungswesens (1998). Fend folgend, unterscheidet Rudolf Messner mehrebenenanalytisch verschiedene Handlungsebenen: administrative Gestaltung, Einzelschule vor Ort und das Handeln der Lehrkräfte in den Schulklassen. Sie sind jedoch eng miteinander verzahnt, so dass die Einzelschule ihren qualitätsdeterminierten Charakter verliert. Sie wird vielmehr zum Zentrum schulkultureller Praxis und der Selbstreflexion „lernender Kollegien“. Dies verlangt eine Rekontextualisierung der staatlichen Vorgaben und gesellschaftlichen Bedingungen unter Einbeziehung aller beteiligten institutionellen Akteure an der Qualitätsentwicklung ihrer Schule.

(5) Hans-Günter Rolff:

Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“

Hans-Günter Rolff beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Geschichte und den Inhalten des Begriffs der Schulentwicklung und der zugehörigen Forschung. 1971 ist in Klagenfurt erstmals von „Schulentwicklung“ die Rede, in Nordrhein-Westfalen wird

dieses Feld an der Universität Dortmund in der Folge erstmals systematisch erforscht. Zunächst handelt es sich hierbei um äußere Schulangelegenheiten wie Standortfragen und Raumplanungen. In einer erweiterten Definition werden sodann Erkenntnisse der Implementationsforschung und der Einzelschulorientierung in die Schulentwicklungsforschung einbezogen.

Die Arbeiten Helmut Fends führen hierbei zu einem Paradigmenwechsel: Der Fokus der Schulentwicklungsforschung verschiebt sich von einer staatlichen Bildungsplanung hin zur Betrachtung der Einzelschule und ihrer Akteure, wobei in einem Drei-Wege-Modell Forschungsergebnisse der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zusammengeführt werden. So entsteht ein komplexes Modell der Schulentwicklung im Systemzusammenhang mit der Zielvorgabe von Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler.

Der Autor setzt sich in der Folge mit unterschiedlichen Konzepten einer eher direkten oder eher indirekten staatlichen Steuerung der Schulen auseinander. Er macht auf erhebliche Forschungsdefizite in diesem Feld aufmerksam, betont jedoch gleichzeitig, dass es unstrittig sei, bei den operativen Akteuren (Lehrkräften und Schulleitungen) ansetzen zu müssen, wobei die erforderlichen Ressourcen, „Zeitgefäße“ und Rahmenbedingungen bereitzustellen seien.

Mit Blick auf sinnvolle Perspektiven der Schulentwicklung skizziert Hans-Günter Rolff abschließend das Konzept einer „Lernenden Schule“, bei der es vor allem um Prozesse der Selbstreflexion und Selbstorganisation gehe, wobei die Entwicklung einer Lernkultur, die Pflege einer Beziehungskultur und der Aufbau eines „Organisationsgedächtnisses“ von entscheidender Bedeutung seien. Erfolgreiche Schulentwicklung erweise sich somit als ein sehr komplexer Lernprozess aller beteiligten Akteure.

(6) Heinz Günter Holtappels: Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung

In seinem Beitrag setzt sich Heinz Günter Holtappels mit dem Ansatz der Schulentwicklungsforschung auseinander. Dabei nähert er sich seinem Thema mit dem Ziel einer definitorischen Begriffsklärung. In einem ersten Schritt geht es – trotz vieler Schnittmengen – um eine Unterscheidung der Schulentwicklungsforschung von der Schulqualitätsforschung und der Schulwirkungsforschung. Zum anderen darf Schulentwicklungsforschung nicht einfach gleichgesetzt werden mit allgemeiner Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung. Holtappels unterscheidet in der Schulentwicklungsforschung systematisch Innovationsforschung, Prozessforschung sowie die Erforschung von Systembedingungen. Die Innovationsforschung befasst sich mit grundlegenden Strategien des Wandels. Strikte Top-Down-Strategien („Machtstrategien“) haben sich hierbei als wenig erfolgreich erwiesen. Ansätze, die Schulen als „lernende Organisationen“ erfassen, bieten mehr Möglichkeiten. In jüngster Zeit wurden zunehmend Steuerungsmodelle entwickelt, die auf einer Kombination dieser Ansätze beruhen.

Heinz Günter Holtappels geht sodann auf Voraussetzungen und Gelingensbedingungen erfolgreicher Innovationsverläufe in Schulen ein. Die Schule als „lernende Organisation“ orientiert sich an motivationalen Faktoren wie Visionen und Leitgedanken, sie entwickelt und sichert Gelingensbedingungen einer Infrastruktur der Innovation und sie verwendet hierzu geeignete Methoden und Werkzeuge. Anzustreben ist eine Kombination von Ansätzen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Als Instrument einer solchen Entwicklungsarbeit haben sich Schulprogramme bewährt. Entwicklungsziele, Entwicklungsplanung, Durchführung und Evaluation bilden hierbei eine Einheit. Der Aufbau einer Organisationskultur erweist sich als zentrale Komponente der Entwicklung, Lehrerkooperation und Teamarbeit bilden eine Schlüsselvariable und ein innovationsförderliches Schulleitungshandeln stellt eine wichtige Bedingung erfolgreicher Prozessentwicklung dar. Steuergruppen übernehmen die schulinterne Koordination, Schul-Netzwerke liefern eine Plattform zum Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer. Abschließend werden Perspektiven der Schulentwicklungsforschung aufgezeigt und auf bestehende Forschungsdesiderate wird hingewiesen.

**(7) Tobias Feldhoff:
Eine dialektische Schulentwicklung –
zwei Perspektiven der Schulentwicklung**

Tobias Feldhoff setzt sich in seinem Beitrag mit der Frage auseinander, ob erfolgreiche Schulentwicklung vor allem durch zentral vom Staat vorgegebene Reformprogramme oder eher durch dezentrale, von den Einzelschulen entwickelte Maßnahmen möglich sei. Die Innenperspektive fokussiert das professionelle Wachstum der Lehrkräfte und ihre systemischen Problemlösungsfähigkeiten. Den Lehrkräften kommt hierbei eine aktive Rolle bei der Gestaltung eines organisationalen Lernens zu. Dabei geht es vor allem um (1) eine geeignete Organisationsstruktur, (2) die Entwicklung gemeinsamer Ziel- und Wertvorstellungen sowie die Kooperation im Kollegium, (3) den Aufbau einer gemeinsamen Wissensbasis, (4) Führung und Management, (5) Qualitätssicherung und Feedback, (6) den Austausch mit der schulischen Umwelt sowie (7) die Partizipation der Lehrkräfte. Den Gegenpol hierzu stellen Maßnahmen mit einer Außenperspektive dar. Reformprogramme mit dieser Orientierung werden zentral veranlasst und einheitlich implementiert; die Lehrkräfte haben hierbei eine eher passive Rolle. Entsprechende Erfahrungen kommen häufig aus den USA, wo mit erheblichen finanziellen Mitteln staatliche Reformprogramme aufgelegt wurden (z.B. „No Child Left Behind Act“). Es wird auf eine strikte Forschungsbasierung der Programme geachtet; Ziel ist es, die Schülerleistungen messbar zu verbessern. Die vorliegenden Evaluationen zeigen tendenziell geringe positive Effekte.

Kritisch merkt Tobias Feldhoff an, dass bessere Ergebnisse möglicherweise durch eine unflexible, exakt konzeptgetreue Implementation verhindert würden. Allerdings gebe es hierzu noch erheblichen Forschungsbedarf. Jedoch lasse sich bereits erkennen, dass es sinnvoll sei, beide Reformstrategien komplementär zu sehen und hier

eine gute Balance zu erreichen. In den USA habe man wenig Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeiten der Lehrkräfte; in Deutschland dagegen seien zumeist innen-gesteuerte Programme gegeben. Hierbei müsse es jedoch deutlich mehr Hilfe bei der Interpretation vorliegender Daten und mehr Beratung bei der Implementation von Programmen geben.

**(8) Martin Heinrich & Maike Lambrecht:
Fusion von School-Effectiveness- und School-Development-Research –
eine Auseinandersetzung am Beispiel der Schulinspektion**

Martin Heinrich und Maike Lambrecht sehen in der Schuleffektivitätsforschung und der Schulentwicklungsforschung die beiden dominierenden Richtungen der Schulfor-schung in den zurückliegenden Jahrzehnten. Bei Untersuchungen zur Schuleffektivität wurde in der Regel nach der Entwicklung messbarer Schülerleistungen gefragt. Dem-gegenüber betrachtete die Schulentwicklungsforschung vor allem die Prozessqualität des schulischen Handelns. In Deutschland gab es wenig Kooperation zwischen den beiden Richtungen. In der Folge internationaler Vergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA) nahm die Bedeutung der Effektivitätsforschung stark zu.

Zu den Reaktionen auf die hierbei wenig überzeugenden deutschen Ergebnis-se wurden in den Bundesländern unterschiedliche Programme aufgelegt, darunter die Einführung von Schulinspektionen und standardorientierten Vergleichsuntersuchungen (VERA). Während jedoch in englischen Studien sogar negative Effekte der Schulinspektion auf Schülerleistungen gefunden wurden, ergaben sich beispielsweise weitere für Hamburg z.T. positive Wirkungen. Die vorliegende Forschung zur Schul-inspektion stellt sich somit uneinheitlich dar. Wenn die Ergebnisse der Inspektion für die Schulen direkt folgenreich sind (England), so ergibt sich eine geringere Akzep-tanz als in Staaten, bei denen die Ergebnisse lediglich die Grundlage für anschließende Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht darstellen (Deutschland). Die beabsich-tigten positiven Effekte der Inspektionen auf den engeren Unterrichtsbereich fallen jedoch auch hier eher ernüchternd gering aus.

Heinrich und Lambrecht fragen daher nach möglichen Steuerungswirkungen durch Schulinspektionen. Hierbei gehen sie governanceanalytisch vor. Während Schul-effektivitätsforschung auf Defizitmarkierungen setzt und sich in einem Hierarchie-Modus bewegt, nimmt die Schulentwicklungsforschung die Aushandlungsprozesse der Akteure vor Ort in den Blick, was auf einen Verhandlungsmodus verweist. In einer konstruktiven Konfrontation der Output-Befunde mit den Prozess-Analysen liegt für die Autoren das Potenzial für wirksame Aushandlungen zwischen Schulaufsicht und den Vertretern der pädagogischen Profession vor Ort (Schulleitungen, Lehrkräfte).

**(9) Nils Berkemeyer:
Kritische Schulsystementwicklungsforschung –
Entwurf eines Forschungsprogramms**

Nils Berkemeyer geht in seinem Aufsatz von der These aus, dass in der gegenwärtigen deutschen Schulentwicklungsforschung die gesellschaftstheoretischen Bezüge vernachlässigt werden. Daher gelte es, den Zusammenhang von Schule, Politik und Gesellschaft zu erkennen und ihn verstärkt kritisch zu reflektieren. Eine enge Koppelung von Schulentwicklungsforschung und Bildungsadministrationen stehe zudem der Notwendigkeit im Wege, ein eigenständiges Theoriekonzept zu entwickeln. In ihren Anfängen in den 1970er Jahren habe es den kritischen Gesellschaftsbezug noch gegeben, was jedoch mit der Fokussierung auf die Organisationsentwicklung der Einzelschule sowie die „Outcome“-Orientierung zur Erfassung der Schulqualität nach PISA zurückgedrängt worden sei. Immer schneller aufeinander folgende Reformimpulse (Ganztag, Inklusion, Lernstand, Schulinspektion, individuelle Förderung etc.) lassen in der Folge sowohl eine klare Ausrichtung als auch eine stringente Implementierung vermissen, eine Entwicklung, die ihrerseits Kritik aus unterschiedlichen Perspektiven herausfordert.

In diesem Zusammenhang skizziert Nils Berkemeyer in der Folge seinen eigenen Programmentwurf einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung. Ausgangspunkt ist eine problemerschließende Selbstaufklärung, sodann geht es um eine Erweiterung des Forschungsgegenstands und schließlich erfolgt ein Begründungsversuch im Anschluss an die Arbeiten Hartmut Rosas auf der Grundlage einer „Konzeption des guten Lebens“ im Theoriekontext der Kritischen Theorie (Habermas, Honneth). Gesellschaftskritik wird als die Analyse von Beschleunigungs- und Entfremdungsprozessen gesehen. Die Beschleunigungsverhältnisse beeinflussen die Selbstinterpretation, woraus sich weitere Entfremdungsmomente ergeben. Deren Verdichtung führt zu gesellschaftlichen Pathologien, welche die Menschen an einem guten Leben hindern. Die heute im Bildungsbereich zu beobachtenden Reformen erweisen sich als Ausdruck dieser Prozesse einer gesellschaftlichen Beschleunigung. Es gehe daher um die Wiedergewinnung einer „Orientierung an einem guten Leben“ als Alternative zur heute in der Bildungspolitik und der Schulentwicklungsforschung dominierenden Ausrichtung an Outcome und Effizienz.

**(10) Wolfgang Böttcher:
Zur Kritik der pädagogischen Ökonomie –
zum Verhältnis von Monitoring und Unterstützung**

Die Frage einer Übertragbarkeit ökonomischer und organisationssoziologischer Kategorien auf den Bildungs- und Schulbereich steht im Mittelpunkt des Beitrags von Wolfgang Böttcher. Autonomie und Controlling sowie Freiheit und Verantwortung sind zu zentralen Begriffen der bildungspolitischen Diskussion um Aufgaben der Einzelschule geworden. Von der Idee her wird Schule dabei als Betrieb gedacht mit der Aufgabe, die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit – und in der Folge die Schülerleis-

tungen – zu optimieren. Die Konzeption schulischer Selbstständigkeit soll hierbei eine zentrale hierarchische Verwaltungssteuerung ersetzen; im Gegenzug werden die selbstständigen Schulen zur Rechenschaftslegung verpflichtet. In der Parallele zu einem Betrieb müsste die Schule über Steuerungsfähigkeit verfügen und wesentliche Entscheidungen zu Personal, Ressourcen, Strukturen und Prozessen in Eigenverantwortung treffen dürfen (rechtlich) und treffen können (Management-Kompetenz) – beides bezweifelt der Autor. Das Controlling der eingeforderten Rechenschaftslegung bestehe vor allem aus Tests, Vergleichsuntersuchungen und Schulinspektionen, ohne dass das in der Wirtschaft unverzichtbare Gegenstück hierzu, die an den erhobenen Daten orientierten Entwicklungsprozesse, sichergestellt werde. Zudem werde vor allem das getestet, was sich leicht messen lasse.

Wolfgang Böttcher fasst seine Kritik sodann in vier Grundthesen zusammen: 1) Die Bildungspolitik konzipiert ihr Modell einer Dezentralisierung im Sinne von wenig Freiheit, viel Rechenschaft. 2) Das Monitoring-Paradigma ist dominant; es wird viel gemessen, aber wenig konstruktiv entwickelt. 3) Eine Renaissance der Bildung ist erforderlich; Schule hat komplexere Ziele als reine Fachleistungen; guter Unterricht und gehaltvolle Curricula kommen derzeit zu kurz. 4) Da die Qualität vom Messen allein nicht besser wird, sind konkrete Entwicklungskonzepte für Schule und Unterricht erforderlich. Sein Fazit: Die Politik überträgt den Schulen strategische Entscheidungen, die diese überfordern müssen, während sie konkrete Entscheidungsrechte, die zur Ausgestaltung der Selbstständigkeit von Einzelschulen erforderlich sind, nicht in ausreichendem Maße gewährt.

(11) Hans Haenisch: Gelingensbedingungen für Unterrichtsentwicklung

Hans Haenisch beschreibt Unterrichtsentwicklung als Qualitätsverbesserung, die sich an verbesserten Leistungsergebnissen erkennen lässt. Doch solche Prozesse erweisen sich als schwierig: Einsicht und guter Wille allein sind als Grundlage hierzu kaum ausreichend. Das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht wird durch tief sitzende Überzeugungen bestimmt, die auch als subjektive Theorien bezeichnet werden. Hierbei handelt es sich um ein Repertoire subjektiv-theoretischer Wissensbestände über Lernen, Lernprozesse, Lehrmethoden und Lehrziele, aber auch über das eigene Handeln im Unterricht. Subjektive Theorien sind das Ergebnis von Ausbildung und langjährigen eigenen Erfahrungen; sie sind emotional oft stark besetzt, sodass Initiativen zur Veränderung Ängste und Widerstand auslösen können. Selbst wenn Defizite des Unterrichtshandelns bekannt und eingesehen sind, ist eine Änderung der zugrunde liegenden Skripte schwierig. Wird dies dennoch versucht, so erweist sich eine Änderung des Planungshandelns als guter Einstieg. Wenn die Entwicklungsarbeit jedoch konkret werden soll, so ist auch ein anderes Interaktionshandeln erforderlich. Für die Lernenden geschehen Lernprozesse nicht nur durch Wissensvermittlung, sondern vor allem durch aktive Wissenskonstruktion. Im Zuge von Lehrerfortbildungen sind hierzu praxisnahe Übungen über einen längeren Zeitraum unverzichtbar.

Eine Verankerung der Innovationen in allen Bereichen der Schule sowie ein Arbeiten in kooperierenden Teams auf der Grundlage kollegialen Vertrauens sind wichtige Erfolgsbedingungen. Hans Haenisch sieht dies bestätigt durch eine Reihe internationaler Untersuchungen, zum Beispiel auf der Grundlage der Theorie des sozialen Konstruktivismus und der Aktionsforschung. Schulleitungen können die Entwicklungsprozesse wertschätzend und organisatorisch hilfreich unterstützen und so ein vertrauensvolles Entwicklungsklima ermöglichen. Fachliche Aspekte sollten mit pädagogisch-methodischen eng verknüpft werden. Ebenfalls wichtig erscheint die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Vorhaben der Unterrichtsentwicklung, um ein aktives Lernen zu ermöglichen. Hans Haenisch sieht in Unterrichtsentwicklung ein komplexes Geschehen, in dem individuelle, institutionelle, inhaltliche, soziale und kulturelle Aspekte ineinander greifen.

(12) Jochen Wissinger:

Schulleitung im Fokus des Schulqualitäts- und Steuerungsdiskurses

Die Rolle und Funktion der Schulleitung im Zusammenhang der Schulqualitätsforschung stehen im Zentrum des Aufsatzes von Jochen Wissinger. Schulleitungen haben nach der hessischen Rechtsnorm einen geradezu allumfassenden Auftrag, der die Umsetzung bildungspolitischer Reformen einschließt. Zudem liegt die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung auf Schulebene bei ihnen. Diese zentrale Stellung hat sich aus der Verlagerung der Diskussion über Schulreformen von der Systemebene hin zur Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend) ergeben.

Die Diskussion über Schulautonomie habe die Schulleitung dann verstärkt in ihrer Steuerungsfunktion erfasst. Sie soll in diesem Zusammenhang die erwünschten Verbesserungen des Unterrichts und der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sowohl anleiten als auch kontrollieren. Das Rollenverständnis der Schulleiterinnen und Schulleiter ändert sich dabei vom pädagogischen „Primus inter Pares“ zum „Manager“ und „Leader“. Ein wesentlicher Handlungsschwerpunkt wird die Implementierung organisatorischer (Management) und pädagogischer (an der Verbesserung von Leistungen der Lernenden orientierter) Innovationen. Als zielführend werden Prozesse gesehen, die auf der Grundlage einer Soll-Ist-Analyse passgenaue Programme entwickeln, diese durchführen und anschließend evaluieren.

Die als Rahmen solcher Entwicklungen vorgesehene „Neue Steuerung“ propagiere – nach Jochen Wissinger – zwar eine Deregulierung, entpuppe sich jedoch zunehmend als ein staatlich reguliertes Kontrollsystem. Unter dem Einfluss solcher Widersprüche habe sich ein Führungsmodell herausgebildet, das weniger auf charismatische Führer, sondern stärker auf die Anleitung von Kommunikation und Kooperation in den Kollegien ziele (*distributed leadership*). So ergebe sich ein komplexes Verständnis des schulischen Leitungshandelns. Das diesem entsprechende komplexe Governance-Modell erfasse die Handlungen der Akteure in ihren jeweiligen Konstellationen und beschreibe die in einem solchen Mehrebenen-Modell auftretenden Aushandlungsprozesse, Interdependenzen und Bearbeitungen unter Beachtung der jeweiligen Rekontextualisierungen durch die Akteure.

**(13) Thomas Brüsemeister:
Verschiebungen im Bildungswesen –
Kontrastiver Vergleich zwischen „Schulinspektion“ und „Lernen vor Ort“**

Thomas Brüsemeister behandelt in seinem Beitrag Zielsetzungen und Methoden der Governance-Forschung. Reformen erzeugen immer auch Verschiebungen der Machtbalancen zwischen den beteiligten Akteuren. Werden unterschiedliche (Teil-)Reformen gleichzeitig betrachtet, so sind die Ergebnisse oft nur bedingt vergleichbar und teilweise widersprüchlich. Dem sollen sogenannte „Governance-Equalizer“ entgegenwirken. Diese erweisen sich jedoch als in hohem Maße vom jeweiligen Zeitgeist beeinflusst.

Thomas Brüsemeister stellt nun einen neuen Governance-Equalizer vor, der sich deutlich von den Ansätzen eines neoliberalen „New Public Management“ unterscheidet. Hiermit hat er die Reformvorhaben der Schulinspektion und des „Lernens vor Ort“ untersucht. Dabei werden vor allem die Regelungsbereiche (1) der politischen Unterstützung, (2) der Professionalisierung, (3) der Organisationsprozesse, (4) der reflexiven Wissensarbeit und (5) der Repräsentation untersucht. Im Feld der Politik sieht er mit Blick auf die Schulinspektionen nach einer anfänglichen Euphorie hinsichtlich der Datenfülle nunmehr eine zunehmende Skepsis wegen der weitgehenden Folgenlosigkeit dieser Daten.

Günstiger schätzt er dagegen das „Lernen vor Ort“ ein, da hier mehr Akteure intensiver eingebunden werden. „Lernen vor Ort“ regt zu vielfältigen Wegen der Organisationsentwicklung an, während die Schulinspektion diesbezüglich wenig leistet. Da sie immer auch schulaufsichtlich angebunden ist, gelingt es ihr weniger, als reflektierte Hilfe zur Schulentwicklung wahrgenommen zu werden. Ihre großen Datenmengen bleiben jedoch selbst dann oft folgenlos, wenn es zu Zielvereinbarungen mit den Schülern kommt, da deren Umsetzung in der Folge meist nicht kontrolliert wird. Die Schulinspektion nimmt wichtige Akteure (Eltern, Schulträger) zu wenig mit. Die heutige Bildungspolitik verfügt nach Brüsemeister über eine Vielzahl unterschiedlicher Programme. Ein Wechsel von einer rein staatlichen zu einer regionalen und kommunalen Perspektive erweist sich im Lichte der Studien mit dem neuentwickelten Governance-Equalizer als vorteilhaft.

**(14) Klaus-Jürgen Tillmann:
Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektiven**

Klaus-Jürgen Tillmann setzt sich in seinem Beitrag mit den Möglichkeiten einer Praxisforschung, die durch Lehrkräfte selbst geleistet wird, auseinander (auch als Handlungs- oder Aktionsforschung bezeichnet). Dabei bezieht er sich vor allem auf Erfahrungen mit forschenden Lehrkräften an der Laborschule in Bielefeld. Hinsichtlich der Ausgangslage konstatiert er das Vorliegen zweier unterschiedlicher Paradigmen zur empirischen Schulforschung: einerseits der – zumeist universitären – empirisch-analytischen Surveyforschung und andererseits der schulischen fallbezogenen Praxisforschung. Nicht selten seien Ergebnisse der universitären Forschung für die Praxis

schwer umsetzbar gewesen, während sich an den Untersuchungen der Praxisforschung vielfach methodische Kritik ergeben habe.

Diese Frontstellungen gilt es jedoch nach Ansicht des Autors zu überwinden. Empirisch-analytische Forschung und Praxisforschung sollen konstruktiv miteinander verknüpft werden. Auf umfangreiche empirische Studien wie PISA habe die Politik mit vielfältigen Initiativen und Programmen reagiert. Daraus ergebe sich jedoch neuer Forschungsbedarf hinsichtlich der Umsetzung und Wirkung solcher Programme. Und genau dies könne die schulische Praxisforschung leisten. Hier sei es möglich, die Programme konkret zu erproben und die Lösungen passgenau zu modifizieren.

Klaus-Jürgen Tillmann veranschaulicht die produktive Verbindung von Resultaten der allgemeinen empirischen Forschung (PISA zu Genderfragen) und konkreten Vorhaben der schulischen Praxisforschung zu diesem Themenfeld durch forschende Lehrkräfte der Laborschule Bielefeld. Wichtige Anforderungen an eine schulische Praxisforschung fasst er in drei Grundthesen zusammen: 1) Die Fragestellungen müssen sich auf konkrete Probleme des Schulalltags beziehen, aber auch eine Verallgemeinerungsperspektive haben. 2) Die Forschungsmethoden müssen präzise ausgewiesen werden; dabei muss eine Distanz zur eigenen Praxis gewonnen werden. 3) Die Praxisforschung strebt eine Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse sowohl auf die überregionale Schulentwicklung als auch in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs an. Schließlich ist darauf zu achten, dass die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden. Abschließend betont der Autor, dass die schulische Praxisforschung dabei sei, sich zu einem akzeptierten Teil der Erziehungswissenschaften zu entwickeln.

(15) Ulrich Steffens & Tino Bargel:

Die Diskussion um Schulqualität – Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule“

Ulrich Steffens und Tino Bargel, die Gründer des Arbeitskreises Qualität von Schule, zeichnen in ihrem Beitrag die Geschichte dieses Arbeitskreises zwischen 1985 und 2013 nach und ordnen diese Entwicklung, ihre Themen, Formen und Ergebnisse, in die bildungs- und schulpolitische Diskussion in Deutschland ein. Als ein zentrales Anliegen wird dabei deutlich, dass es um ein konstruktives Zusammenwirken von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Forschung, Bildungsadministration, Schulaufsicht und Schulpraxis ging. Die grundlegende Orientierung des Arbeitskreises bestand in einer empirischen Vorgehensweise, deren Erkenntnisse für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden sollten.

Die Autoren unterscheiden drei Phasen im Arbeitskreis: (1) Erkundung und Vergewisserung (1985–1992): Es ging um Grundlagen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung und erste Fallstudien zur Schulqualität sowie den Übergang von einem lehrer- zu einem schülerorientierten Unterricht. (2) Veränderte Ansätze der Systemsteuerung mit Hilfe von Schulprogrammen sowie die beginnende Diskussion um internationale Schulvergleichsstudien (TIMSS und PISA) prägen die sich an-

schließende Phase (1992–2002). (3) Mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen und der Aufbau differenzierter Referenzsysteme für Schulqualität sowie Formen der internen und externen Evaluation standen im Zentrum der dritten Phase (2003–2012). Diesen drei Phasen schloss sich Ende 2013 eine Fachtagung an, in der die Erträge des Arbeitskreises Qualität von Schule in seiner fast 30-jährigen Arbeit bilanziert wurden.

Im zweiten Teil ihres Aufsatzes behandeln Ulrich Steffens und Tino Bargel wichtige, bleibende Ergebnisse und Einsichten dieser intensiven und für die fachlichen Entwicklungen oft richtungweisenden Diskussionen. Dabei wird deutlich, dass selbstständiger werdende Schulen, die an ihrer Qualitätsentwicklung aktiv arbeiten, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und zur Rechenschaftslegung haben müssen. Ein zielorientiertes fachliches, erzieherisches und organisatorisches Planen und Handeln sind dabei ebenso Gelingensbedingungen von Schulqualität wie die Schulkultur und die Professionalität der Lehrenden. Als pädagogische Grundlagen der Schulgestaltung heben die Autoren abschließend noch einmal vier zentrale Aspekte besonders hervor: (1) Inhaltsaspekt: Antworten auf gesellschaftliche und berufliche Herausforderungen; (2) Organisationsaspekt: geeignete Lehr- und Lernbedingungen; (3) Personalaspekt: Qualifikation und Verantwortung der Lehrenden; (4) Struktur-aspekt: Schule als Ganzes gestalten. „Schulqualität“ ist dabei kein erreichbarer Endzustand, sondern ein fortlaufender Prozess der Annäherung und Reflexion.

4. Standortbestimmung – wesentliche Einsichten und kritischer Ausblick

In der Zusammenschau der hier versammelten Beiträge wird deutlich, dass sie immer wieder auf Anstöße und Konzepte Bezug nehmen, die auf den Arbeitskreis Qualität von Schule zurückgehen oder von dessen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickelt wurden. Dies wird durchweg in historische Bezüge der Entwicklungen in den letzten Jahren gesetzt, wobei manches an Kritik daran deutlich wird (Controlling, Inspektion, Verengung auf Leistung und Effizienz). Die Beiträge stellen in gewisser Weise eine Bilanz in theoretischer, empirischer und pädagogisch-politischer Perspektive dar, nicht nur hinsichtlich der Relevanz des Arbeitskreises, sondern auch des Wandels in der Schulgeschichte und der Schulforschung. Das beinhaltet eine kritische Würdigung der Leistungen und Konsequenzen des Arbeitskreises Qualität von Schule.

Als ein wesentlicher Ertrag des Arbeitskreises kann gelten, dass durch ihn zentrale Begriffe in die Bildungsdiskussion eingeführt worden sind, die mittlerweile zum festen Bestandteil zählen: Schule als „Individualität“ bzw. als „pädagogische Handlungseinheit“, „Schulprofil“, „Schulethos“, „Schulkonzept“ und „Schulprogramm“, pädagogische Spannungsfelder und ihre Ausbalancierung. Durch den Arbeitskreis sind eine Reihe von Impulsen gesetzt worden, die sowohl in Richtung der Schulforschung sowie der Bildungsplanung als auch der Schulentwicklung gegeben worden sind, etwa im Hinblick auf die „Gestaltbarkeit von Schule“ oder die Berücksichtigung von Ausgangslage und Wandel bei den Heranwachsenden.

Für das Verständnis von Schulqualität und ihre Bestimmung ist es ganz entscheidend, welche Felder und welche Elemente dafür herangezogen werden. Schulqualität kann daher nicht gänzlich objektiv und völlig wertfrei definiert werden. Bemühungen um Schulgestaltung und innere Schulentwicklung müssen demnach sowohl auf das vorhandene empirische Wissen als auch auf die Perspektive der an der Schule Tätigen und Beteiligten sowie für sie Verantwortlichen zurückgreifen. Insbesondere deshalb ist bei der Handhabung von Merkmalskatalogen zur Schulqualität, wie differenziert und belegt sie sein mögen, Vorsicht geboten. Sie dürfen nicht als starre Messlatte eingesetzt werden, denn dadurch werden sie der inneren Dynamik und Vielfalt der Schulen in ihrer Entwicklung nicht gerecht. Sie können *allerdings* dazu verhelfen, die qualitative Gleichwertigkeit verschiedener Schulen zu klären und Mindeststandards der Schulgüte in der Schulvielfalt zu sichern. Ebenso ist vor einer Verengung auf den „Effizienzaspekt“ zu warnen. Die Breite der Komponenten und die Vielzahl der Kriterien, die bei der Beurteilung der Schulgüte beachtet werden müssen, belegt dies eindringlich. Gerade in Anbetracht der andauernden Debatten um Leistungstests und Leistungsstandards gilt es, ein weitergehendes Verständnis von Schulqualität zu betonen.

Der Schulqualitäts-Ansatz hat durch seine empirische Vorgehensweise wesentlich dazu beigetragen, in zentralen Fragen zur Schulqualität ein hohes Maß an Übereinstimmung zu erreichen. Für die empirische Schulforschung bleiben aber verständlicherweise eine Reihe offener Fragen. Zwei kritische Hinweise seien abschließend beispielhaft hervorgehoben:

Zum einen wird für die weitere Schul- und Unterrichtsforschung auf vier Aufgaben verwiesen: (1) dem systemischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, (2) der sozialen Komposition und den personellen Ressourcen von Schulen im Hinblick auf ihre Qualität nachzugehen, (3) die einzelnen Prozesse auf Schulebene detaillierter und im Verlauf (Längsschnitt) zu erfassen und (4) die Unterrichts- und Lehrerebene genauer zu unterscheiden.

Zum anderen lohnt es sich, der „Koppelung“ der verschiedenen Ebenen von Rahmenbedingungen und Umfeld, von Schulaufsicht und Schulinspektion, von Schule (Leitung, Kollegium und Schulleben) und von Unterricht (in Klassen oder Projekten) verstärkt nachzugehen. Diese Koppelung wird als entscheidend eingestuft. So ist die Aufmerksamkeit auf die „Vermittlung der Zusammenhänge“ zu richten, etwa zwischen Rahmenbedingungen und Unterrichtsfaktoren – sowohl im Hinblick auf die Lernfortschritte als auch auf die erzieherischen Wirkungen.

Als Ausblick ist festzuhalten: Schulqualität ist weniger als ein Endzustand anzustreben, sondern ist als ein nicht abzuschließender Prozess zu verstehen – die gute Schule befindet sich stets auf dem Weg, der zudem ihr eigener Weg sein sollte. Angesichts der Veränderungen in der Schülerschaft, der Umbrüche in der Gesellschaft und im Zusammenleben, aufgrund der neuen Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt und der veränderten technologischen Möglichkeiten ist deren Ausblenden geradezu unmöglich, sie sind vielmehr aktiv aufzugreifen und angemessen zu behandeln. Deshalb können gleichartige und zentral steuerbare Voraussetzungen die Qualität der Schulen nicht mehr hinreichend sichern und zu gleichwertigen erzieherischen Resultaten führen. Da Schulen unverkennbar unterschiedlich sind, als gute Schulen in pro-

duktiver Weise sogar sein sollen, stellt sich die Schullandschaft in der Folge vielfältiger dar.

Unter solchen Voraussetzungen wird die Frage nach der allgemeinen Schulqualität umso bedeutungsvoller. Die Antworten bedürfen einer gesicherten, empirischen Evidenz, um einer möglichen Beliebigkeit zu entgehen. Solche empirische Schulforschung unterschiedlicher Provenienz vermag dazu verhelfen, die qualitative Gleichwertigkeit verschiedener Schulen zu klären und zugleich Standards der Schulgüte in der Schulfeldvielfalt zu sichern. Den Stand der Kenntnisse darüber zu versammeln, ihn kritisch zu prüfen und zu diskutieren sowie neue Wege und Perspektiven aufzuzeigen, darin besteht alles in allem der Auftrag der in diesem Band versammelt Beiträge.

Literatur

- Bargel, T.; Schreiber, N. & Steffens, U. (1990). *Erkundungen zur Qualität von Schule – Bilanz der Workshops*. Wiesbaden und Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) und Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V.
- Buer, J.v. & Wagner, C. (Hrsg.). (2007). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung (S. 73–92). In: Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.). *Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1987). „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit (S. 55–79). In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim & München: Juventa.
- Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.). (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2015). *Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen* (Schule in NRW, Nr. 9051). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1987). „Qualität von Schule“ – Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung (S. 1–20). In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Steffens, U.; Bargel, T. & Schreiber, N. (1992). *Schule im Wandel – Grundlagen zur Lehrplanarbeit in Hessen*. Wiesbaden und Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) und Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V.

Helmut Fend

Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik

Wer den Beginn der empirischen Bildungsforschung in Deutschland beschreibt, der greift in der Regel auf ein Datum zurück, das symbolisch für eine Wende in der Pädagogik steht: die Antrittsvorlesung von Heinrich Roth im Jahre 1962, in der er die realistische Wendung proklamiert (Roth, 1964). In ihr wird nicht zuletzt der Einstieg in die Pädagogik als sozialwissenschaftlich ausgerichtete Disziplin gesehen und die Zeit davor als eher dunkle und unwissenschaftliche Zeit der Pädagogik mitgedacht. Diese Einschätzung bildet die Realität nur unzureichend ab. In den 1950er Jahren finden wir die große Leistung der pädagogischen Verarbeitung der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges, die auch eine kulturelle Zerstörung abendländischer Werte einschloss. Die Wiederentdeckung der leitenden abendländischen Werte, des personalen Weltbildes und der Synthetisierung der okzidentalischen Kultur in einen Kanon der Bildung, der bis heute die Grundlage gymnasialer Bildung ist, fand in diesem Zeitraum statt. Wilhelm Flitner (Flitner, 1961) hatte dies allerdings schon während des Zweiten Weltkrieges vorbereitet. Er war dann in den 50er und 60er Jahren die wichtigste Person in diesem Prozess. Das Bemühen um Wiedererrichtung eines tragenden normativen Rahmens für schulische Bildungsprozesse angesichts einer kulturellen Trümmerlandschaft hat bis in die frühen 60er Jahre die Pädagogik beschäftigt. Den Luxus, die Realität mit sozialwissenschaftlichen Methoden zu untersuchen, konnte sich eine Disziplin erst leisten, als dies einigermaßen gelungen war.

Die Hinwendung zur empirischen Erforschung von Voraussetzungen, Prozessen und Wirkungen von Bildung sowie deren kontextuelle Einbettung in die Gesellschaft begannen eben in der zweiten Hälfte der 60er Jahre. Ich möchte hier deren Geschichte bis heute in Kürze skizzieren. Mit der ebenso gebotenen Skepsis gegenüber Periodisierungen möchte ich die letzten 50 Jahre in drei Phasen gliedern: In eine Zeit des Aufbruchs empirischer Bildungsforschung von 1963 bis 1980, in eine Latenzzeit der Bildungsforschung von 1980 bis 1995 und in eine Hochblüte von 1995 bis 2010. Für diese drei Phasen wird sich zeigen, wie eng der Stand der Disziplin, das jeweilige bildungspolitische Umfeld und der gesellschaftliche Kontext ineinander verwoben sind. Es liegt auf der Hand, dass dies ein anspruchsvolles wissenschaftshistorisches Programm ist, das hier nicht voll eingelöst werden kann (s. z.B. Drewek, 2008; Leschinsky, 2008). Ich kann dazu lediglich einen begrenzten Beitrag als Zeitzeuge und teilweise als Mitakteur leisten.

1963–1980: Zeit des Aufbruchs empirischer Bildungsforschung

Mein Studium der Pädagogik und Psychologie in den frühen 60er Jahren war wie das der meisten – aber insgesamt wenigen – Studierenden dieses Faches von geisteswissenschaftlichen Traditionen geprägt. In meinem Umfeld kam jedoch früh deren Kritik und Umorientierung durch Wolfgang Brezinka (1966, 1968, 1978) zum Tragen, die mich für die Öffnung zur Sozialwissenschaft vorbereitete. Die methodischen Kenntnisse musste man sich aber noch mühsam in Eigeninitiative erarbeiten. 1965 habe ich die ersten Kopien auf einer Kopiermaschine im British Museum gemacht, 1969 einen Programmierkurs in Fortran in Frankfurt und mein erstes Methodenseminar im gleichen Jahr mithilfe der Hollerith-Maschine und von Lochkarten. In den folgenden Jahren hat sich die technische Basis der Datenverarbeitung in den Sozialwissenschaften explosionsartig entwickelt und verbessert. Damit wurde das aufkommende Anliegen unterstützt, die Bildungslandschaft empirisch zu vermessen.

An mehreren, neu ins Leben gerufenen Forschungsorten konnten sich drei große Themenkreise verankern. Der erste, Tübingen und sein späterer Ableger Konstanz, sollte die Frage der Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit in die öffentliche Debatte einführen. Eine durch aufkommende Befürchtungen zu mangelndem akademischem Nachwuchs aufgeschreckte Öffentlichkeit – Pichts Buch zur Bildungskatastrophe in Deutschland (Picht, 1964) steht für diese Wahrnehmung – wurde nun mit detaillierten Daten über die regional und sozialstrukturell hoch selektive Bildungsbeteiligung versorgt. Peisert und Dahrendorf haben als soziologische Akteure diese Debatte durch Analysen der Volkszählung von 1960 und durch Analysen der Schülerströme in Gymnasien untermauert (Peisert, 1967). Die Ergebnisse waren in der Tat erschreckend. Frau zu sein, auf dem Lande aufzuwachsen, katholisch zu sein oder gar ein Arbeiterkind zu sein bedeutete, kaum Bildungschancen zu haben. Zudem waren die Verluste der Gymnasien exorbitant. Nur ca. 25 Prozent der eintretenden Gymnasiasten erreichten damals in Baden-Württemberg das Abitur (Peisert & Dahrendorf, 1967). Dies war der Startschuss für eine ansteigende Bildungsexpansion und vor allem der Beginn eines Bildungsprozesses, bei dem vor allem Frauen, Kinder auf dem Lande und katholische Kinder rasch aufgeholt haben. Lediglich die soziostrukturelle Benachteiligung sollte sich als sehr hartnäckig erweisen. Dazu haben schon zu dieser Zeit Autoren wie Boudon (1981), Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1971) und Colman (1994) bis heute bedeutsame Erklärungsmodelle entwickelt.

Der zweite Forschungsschwerpunkt bearbeitete ein uns heute besonders vertrautes Thema: die Analyse von Schulleistungen im nationalen und internationalen Rahmen. Im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin wurde das bis dahin anspruchsvollste Projekt zur Analyse von Schulleistungen auf repräsentativer nationaler Basis gestartet. Das DIPF in Frankfurt war die zentrale Stelle für die Beteiligung Deutschlands an internationalen Schulleistungsvergleichen der IEA. Damit wollte und sollte Deutschland den Anschluss finden an die internationale Forschungspraxis zur Frage, welche förderliche und welche hinderliche Bedingungen für ein hohes Niveau an schulisch erzeugten Qualifikationen sind. Diese Projekte bauten auf einer lebhaften, theoretisch und empirisch gestützten Diskussion auf, wie hohe Schulleistungen

zustande kommen. Viele folgten dem „Process-Product-Model“ von Gage oder dem „Mastery“-Konzept von Bloom (Bloom, 1976). Carroll entwickelte sein berühmtes Modell, dass gutes Lernen ein Ergebnis der Passung von gewährter und benötigter Lernzeit ist (Carroll, 1963). Analysen des Lehrerverhaltens und der Unterrichtsdidaktik bewegten sich zwischen Konzepten des hoch strukturierten Lernens (*direct teaching*), der Zeitnutzung (*time on task*) und den Gegenpolen des offenen Unterrichts oder des Projektunterrichtes. Europäisches Denken scharte sich um Piaget und dessen didaktische Umsetzung durch Aebli (Aebli, 1976a, 196b, 1983, 1987), der sich den Bedingungen widmete, unter denen Wissen und Handlungskompetenzen aufgebaut werden.

Einen weniger prominenten Stellenwert hatte zu dieser Zeit ein dritter Schwerpunkt. Er wurde durch die Erziehungsforschung inspiriert, wie sie Tausch und Tausch (Tausch & Tausch, 1970) für Deutschland initiiert hatten und die eine lange amerikanische Tradition hatte. Lewin (Lewin, Lippitt & White, 1939), Baldwin (Baldwin, Kahlhorn & Breese, 1945) und später Baumrind (1966, 1971, 1978) standen für eine empirisch inspirierte Erforschung der Wirkungen unterschiedlicher Erziehungsformen. Konnte dies auf den Einfluss der Schule übertragen werden? Wie wirken sich unterschiedliche pädagogische Formen der Menschenbildung in Schulen aus? Diese Frage einer pädagogischen Wirkungsforschung hat mehrere Projekte in den 1960er und 1970er Jahren inspiriert, nicht zuletzt auch meine Studien zur Sozialisationswirkungen der Schule (Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Väh-Szusdziara, 1976). Dabei wurde erstmals die Notwendigkeit sichtbar, das komplexe Wirkungsfeld der Schule differenziert zu beschreiben und zu messen. Sie mündete in die Erfassung von inhaltlichen, sozialen und strukturellen Erfahrungsfeldern. Gleichzeitig entstand das Bedürfnis, die Wirkungsdimensionen fachlicher Effekte mit überfachlichen zu erweitern und ebenfalls messbar zu machen.

Wie hat nun die empirische Bildungsforschung dieser ersten Epoche in das Bildungswesen und die Gesellschaft hineingewirkt? Hat sie überhaupt etwas bewirkt? Die öffentliche Resonanz auf die Ergebnisse der quantitativen Unterversorgung des Beschäftigungssystems mit Hochschulabsolventen war enorm. Gleiches gilt für das Bewusstsein der regionalen und sozialstrukturell unterschiedlichen Bildungsbeeteiligung. Entwicklungen in der Gesellschaft schufen eine hohe Bereitschaft zu Investitionen im Bildungswesen. Zu ihnen zählten z.B.:

- Die demographische Entwicklung der Geburtsjahrgänge hat zur Notwendigkeit geführt, das Angebot an schulischer Bildung rein quantitativ in hohem Maße zu erweitern. Neue Schulen mussten gebaut und bestehende erweitert werden. Dies bot Spielraum dafür, Reformen in Neugründungen zu lokalisieren.
- Die wirtschaftliche Blüte dieser Zeit hat die finanziellen Mittel bereitgestellt, um ein erweitertes Angebot an Bildung zu ermöglichen.
- Der gestiegene Wohlstand der Bevölkerung und die befürchtete Unterversorgung der Wirtschaft mit hoch qualifizierten Arbeitskräften haben die Öffnung des Bildungssystems für weiterführende Bildungswege auch für bisher weniger bildungsnahe Bevölkerungsgruppen begünstigt.

Eckhard Klieme

Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung?

Empirische Schulforschung steht seit den 1970er Jahren unter der Leitfrage „Was ist eine gute Schule?“ Die Wissenschaft bemüht sich auch in Deutschland, Indikatoren dafür zu gewinnen, was eine gute, in Bezug auf Bildungs- und Erziehungsziele wirksame, effektive oder effiziente, vielleicht auch eine „lernende“ Schule sei. Mit diesen Fragestellungen ist ihr die Aufmerksamkeit sowohl der Politik als auch der pädagogischen Profession sicher, aber die Trennung zwischen empirischer, sei es deskriptiver oder erklärender Forschung einerseits, und normativer Setzung andererseits wird dadurch nicht einfacher.

In den 1970er Jahren begann die internationale Schulforschung, charakteristische Merkmale jener Schulen herauszuarbeiten, die besonders hohe bzw. – gemessen an den sozialen und kognitiven Eingangsvoraussetzungen – überproportional gute Leistungsergebnisse vorweisen können. Diese Forschung hat nach Silver (1994) zumindest in den USA auch die Bildungspolitik nachhaltig beeinflusst. Daraus entwickelte sich durch internationale Tagungen, etwa eine Versammlung des Bildungsausschusses der OECD im Jahr 1984, eine globale politische Strategie, systematisch ausformuliert in dem OECD-Bericht „Schulen und Qualität“ (1991; englisches Original 1989).

Die deutsche Diskussion zur Qualität schulischen Lernens stützte sich hingegen auf die Schulklimaforschung (Fend, 1977) und auf sozialwissenschaftliche Arbeiten zur Erfassung von Lebensqualität. Kernthema war also nicht die Effektivität von Schule, sondern die Frage nach den „sozial-ökologischen“ Bedingungen für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Mitte der 1980er Jahre gründeten Ulrich Steffens und Tino Bargel den Arbeitskreis Qualität von Schule, der mit einem Themenheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ vorgestellt wurde (Fend, 1986; Steffens, 1986). Helmut Fend, der wichtigste Protagonist dieser Forschung, interessierte sich im Blick auf Wirkungen primär dafür, „ob bestimmte Prozessmerkmale des Schulehaltens zu Überforderungswahrnehmungen, zu Gefühlen des Ausgegrenzt-Seins und der persönlichen Demütigung durch die Schule führen“ (Fend, 1986, S. 278). Im Vordergrund standen also nicht leistungsbezogene, sondern psychosoziale Wirkungen. Dem korrespondierte ein normatives Verständnis von Schulqualität, demzufolge „sich gute und schlechte Schulen schon per definitionem im Problemniveau, in der sozialen Integration des Lehrkörpers, in der Reichhaltigkeit des Schullebens, in der Arbeitszufriedenheit des Kollegiums und in der pädagogischen Zuwendung zur Schülerschaft“ unterschei-

den (Fend, 1986, S. 280; vgl. auch Fend, 1998, S. 103). Noch in Fends einflussreichem Buch „Qualität im Bildungswesen“ (1998) konzentriert sich die Qualitätsanalyse auf Schulklima, Schulkultur und professionelle Kooperation in der Schule als soziale Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.

In dem erwähnten Heft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ verwies Steffens (1986) jedoch auch auf die „effective schools“-Forschung, in der „gute Schulen daran erkannt werden, dass ihre Schüler in einem Leistungstest besonders gut abschneiden“. Diese und weitere Publikationen des Arbeitskreises Qualität von Schule fanden ein Echo in der deutschen Schulpädagogik (z.B. Bohnsack, 1993) und der Schulentwicklungsforschung (z.B. Rolff, 1990). Die Spannung zwischen einem sozial-ökologischen Verständnis und einem an Leistungskriterien orientierten Verständnis guter Schulen blieb dabei lebendig – mit wechselnden Prioritäten. Nach 1995 wurden mit TIMSS und PISA Leistungskriterien dominierend, aber in der aktuellen Diskussion um Ganztagsbildung, individuelle Förderung und Inklusion zeichnet sich wieder eine Priorisierung psychosozialer Faktoren ab.

In diesen Diskussionen erscheint Schulforschung häufig schlicht als Forum politischer und populistischer, vielleicht auch professionell-pädagogischer Debatten. Dies ist übrigens kein deutsches Phänomen: auch in Großbritannien wird immer wieder heftig diskutiert, inwieweit Schulforschung politisch sein kann, darf oder muss. Im Folgenden soll für einen differenzierten Blick auf Schulforschung und ihre empirischen Grundlagen geworben werden, der diese nicht mit Schulpolitik verwechselt, nicht allein ihre Evaluations- oder Monitoring-Funktion für die Politik wahrnimmt oder sie auf eine Hilfsfunktion als theoriefreie Sammlung von Daten reduziert. Es soll vielmehr gezeigt werden: Schulforschung dient einer theorieorientierten Beschreibung der Schulwirklichkeit mit aussagefähigen Instrumenten, der Erklärung von Unterschieden zwischen Schulen sowie der Rekonstruktion von Wirkungs- und Entwicklungsfaktoren durch analytische Modellierung.

1. Was ist eine Schule, und wie kann die Schulebene innerhalb des Bildungssystems empirisch abgegrenzt werden?

Nach Fend (1980) ist Schule „ein optimierter Entwicklungskontext, in dem Erwachsene und Heranwachsende ‚ko-konstruktiv‘ an Wachstums- und Entfaltungsprozessen engagiert sind“. Schule „wirkt intendiert bzw. explizit (über Unterricht) und nicht-intendiert bzw. implizit (als soziale Beeinflussungsinstanz) auf fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzen und Orientierungen“ (Fend, 2000).

Die sozialwissenschaftliche Theorie der Schule versucht allgemein zu erklären, welche gesellschaftliche Funktion „Beschulung“ (*schooling*) hat. Systemtheoretisch ist Schule das gesellschaftliche Subsystem, das gesellschaftliche Kohärenz und Kontinuität über soziale und generationale Grenzen hinweg ermöglicht, indem junge Menschen aus (potenziell) allen sozialen Schichten die Chance auf Bildung erhalten – also die Möglichkeit, sich Kultur und Wissen anzueignen, ihre persönliche Identität zu entfal-

ten und sich kompetent zu machen für die aktive Mitgestaltung der gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Umwelt.

In Abgrenzung von solchen systemtheoretischen bzw. struktur-funktionalistischen Ansätzen untersucht die Organisationstheorie der Schule (z.B. Feldhoff, 2011), wie unterschiedliche Akteursgruppen zusammenwirken, um die leistungsbezogenen, erzieherischen und sozialisatorischen Ziele der Schule zu erreichen. Im Mehrebenensystem dieser Organisation dienen schulische Prozesse im engeren Sinne, beispielsweise Schulleitungshandeln, Lehrerkooperation und der Austausch mit dem lokalen Umfeld, letztlich dazu, den Kernprozess, also Lehren und Lernen in unterrichtlichen Arrangements, nachhaltig zu sichern und weiterzuentwickeln.

Die theoretische Klärung dessen, was Schule als Organisation und als gesellschaftliches Subsystem ausmacht, kann durchaus von empirischer Forschung profitieren – auch wenn noch gar nicht die Frage nach Qualität, Effektivität und Effizienz gestellt wird. Beispielsweise hilft die empirische Forschung, unterschiedliche Formen bzw. Stufen von Kooperation in einem Lehrerkollegium zu unterscheiden (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006), verschiedene Dimensionen des Schulleitungshandelns auszudifferenzieren oder zu unterscheiden, welche Merkmale und Aspekte des sozialen Geschehens primär auf der Ebene des Unterrichts und der Schulklasse oder primär auf der Ebene der Schule anzusiedeln sind. Aufgrund von Erhebungen des DIPF im Rahmen „Pädagogischer Entwicklungsbilanzen“ an Hunderten von Schulen (Klieme, Döbrich, Steinert, Ciompa & Gerecht, 2005) stellte Gerecht (2011) beispielsweise fest, dass die wahrgenommene soziale Integration, aber auch der von Schülern und Schülerinnen berichtete Vandalismus und das Niveau der Aggressionen tatsächlich als Schulmerkmale gelten müssen, während etwa die Schülerorientierung der Lehrkräfte, die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler oder das Ausmaß von Absentismus eher auf dem Niveau der Klasse bzw. des Unterrichts verankert werden müssen. Kriterium für diese Abgrenzung war die Frage, wo der überwiegende Teil der Varianz zwischen Angaben einzelner Schülerinnen und Schüler anzusiedeln sei: eher auf der Klassenebene oder eher auf der Schulebene? Die Befunde weisen darauf hin, dass es tatsächlich eine „Schulkultur“ gibt im Sinne von Verhaltensnormen, die von Regeln und Interaktionen in der unmittelbaren Peer Group (Klasse) unterschieden werden kann. Die Einzelschule als soziale Instanz und als pädagogische Handlungseinheit ist also nicht nur ein organisationstheoretisches Denkmodell, eine Erfindung der Schulverwaltung oder eine schulpädagogische Fiktion, sondern soziale, empirisch beobachtbare Realität.

Wenn die Schulforschung nicht allein nach den konstitutiven Bedingungen des Schulsystems fragt, sondern Unterschiede zwischen Einzelschulen in den Blick nimmt, stellt sich die Frage, was „gute“ Schulen von weniger „guten“ Schulen unterscheidet. Dies ist Thema der Praxis und der Forschung zu Schulqualität und Schuleffektivität. Während wir in der Einleitung herausgearbeitet haben, wie sich diese Debatten historisch entwickelt haben, soll im Folgenden die Systematik der wissenschaftlichen Ansätze und die Rolle der Empirie dargestellt werden.

2. Schulqualität: normative Setzung, deskriptive Empirie und theoretische Fundierung

Qualität ist kein pädagogischer Begriff, auch kein Begriff der empirischen Sozialforschung. Der Qualitätsdiskurs ist hingegen dem Steuerungsinteresse der Bildungsadministration zu verdanken, die dafür Sorge zu tragen hat, dass im gesamten Bildungssystem einheitliche Prozeduren und vergleichbare Ergebnisse vorherrschen, dass schulische Prozesse wirksam und effizient gestaltet werden. In den vergangenen Jahren hat dieser Diskurs dazu geführt, dass in allen Bundesländern mehr oder weniger ähnliche normative Rahmenkonzepte für „gute Schulen“ entwickelt wurden, wie beispielsweise der Hessische Referenzrahmen für Schulqualität (vgl. Abbildung 1). Vier der fünf seiner Prozessbereiche sind tatsächlich auf der schulischen Ebene angesiedelt; eine Ausnahme bildet der primär unterrichtsbezogene Qualitätsbereich VI „Lehren und Lernen“, in der Abbildung auch graphisch abgehoben. Diese Qualitätsmodelle bauen letztendlich auf der Rahmenkonzeption der schottischen Schulinspektion auf („How good is our school?“, vgl. Stern & Döbrich, 1999). Die Differenzierung zwischen Input, Prozessen und Output, die der hessische Referenzrahmen aufweist, geht auf Konzepte zurück, wie sie in den 1970er Jahren für internationale Schulstudien der IEA entwickelt wurden (Keeves & Lietz, 1998). Unter normativem Gesichtspunkt muss festgehalten werden, dass diese Vorstellung von guter Schule sowohl auf Leistungen und andere „Outputs“ bezogen ist als auch sozial-ökologische Aspekte wie etwa Schulkultur, Führung und Management beinhaltet.

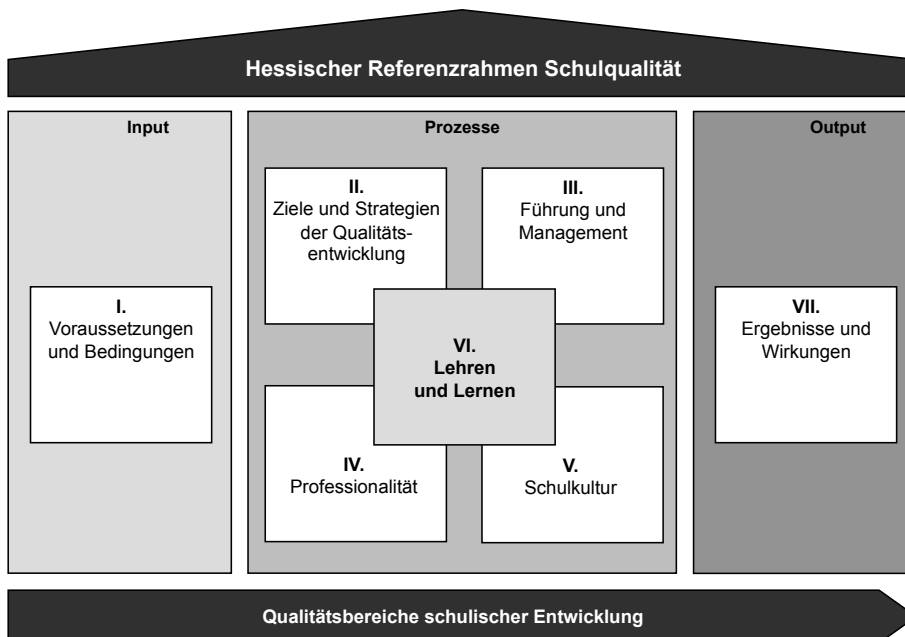


Abb. 1: Normativer Zugang zu Schulqualität: Hessischer Referenzrahmen

Hartmut Ditton

Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen

Dem vorliegenden Beitrag liegt die These zu Grunde, dass der Begriff Schulqualität mehr meint als die Qualität der einzelnen Schule. Daher besteht die Gefahr, dass eine Forschung, die sich zu sehr auf die *Einzelshule als pädagogische Handlungseinheit* konzentriert, den Fokus zu stark einengt. Nachfolgend wird versucht, exemplarisch zu zeigen, dass die Berücksichtigung von Systemstrukturen und ein übergreifender Blick auf Bildungsprozesse über schulische Etappen hinweg und im Lebenslauf insgesamt wichtig sind, um Aussagen über die Qualität von Schule machen zu können. Im Wesentlichen geht es um die (altbekannte) Einsicht, dass „innere“ und „äußere“ schulische Bedingungen und Reformprozesse in einer wechselseitigen Beziehung stehen und nicht isoliert voneinander zu verstehen sind. Grundsätzlich ist diese Komplexität der Beziehungen zwar im Begriff Schulqualität mitgedacht und in Modellen der Schulqualität enthalten, in der Diskussion und Forschung zu Schulqualität aber wenig repräsentiert.

1. Der Auftrag und die Funktionen von Schule

Um die Qualität von Schule unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen zu behandeln, wird zunächst kurz auf den Qualitätsbegriff eingegangen. Dazu, was Qualität ist, gibt es höchst unterschiedliche Auffassungen, wie der Überblick bei Harvey und Green zeigt (Harvey & Green, 2000). Mit Qualität kann etwas ganz Besonderes, Exklusives und Herausragendes gemeint sein oder auch die pure Zweckmäßigkeit eines Produktes bzw. einer Dienstleistung, so dass man für die eingesetzten Mittel einen adäquaten Gegenwert erhält. Beide Auffassungen dürften für die Dienstleistung Bildung bzw. für ein Verständnis der Qualität von Schule nicht unbedingt geeignet sein. Unter Qualität kann auch verstanden werden, dass definierte Standards eingehalten bzw. für notwendig erachtete Ziele tatsächlich erreicht werden. Für diesen Zweck können (Leistungs-)Indikatoren festgelegt und ihre Einhaltung überprüft werden. Schließlich kann Qualität als *Transformation* verstanden werden. Gemeint ist damit, dass sich durch Bildungsangebote, hier also den Besuch von Schule, die Teilnehmer weiterentwickeln und somit eine Wertsteigerung entsteht bzw. etwas hervorgebracht wird, was nicht ohnehin schon vorhanden war. Diese Auffassung bezieht sich auf das sog. *value added*, das durch den Besuch von Schule her-

vorgebracht wird. Am weitesten geht diesbezüglich die Vorstellung, dass Qualität von Schule auf die *Ermächtigung der Teilnehmer* abzielt. Dies beinhaltet die Lernenden in die Verantwortung für das Lernen einzubeziehen und ihre Fähigkeit zu kritisch reflektierendem Denken zu entwickeln. Dadurch soll ihnen ermöglicht werden, am beruflichen und gesellschaftlich-sozialen Leben selbstbestimmt teilnehmen zu können. Diese Auffassung dürfte der klassischen Vorstellung, dass Bildung auf Mündigkeit abzielt, sehr nahe kommen (Klafki, 1990). Sie verweist auch darauf, dass die Adressaten von Bildungsangeboten nicht mit Produkten verglichen werden können, die durch Bildungssysteme erzeugt werden. Vielmehr werden die *Teilnehmer als Mitproduzenten* ihrer Bildungskarriere gesehen und sie werden in dieser aktiven Rolle akzeptiert. Bildung – und damit das, was im zentralen Sinn die Qualität von Schule ausmacht – wird nicht übergestülpt, sondern gemeinsam mit den Subjekten in einem Prozess entwickelt. Bildungsprozesse finden außerdem nicht nur in der Schule statt und sind auch nicht auf die Zeit des Schulbesuchs beschränkt. Schulische Bildung macht somit nur einen Teil der Bildungsprozesse im Lebenslauf aus.

In der empirischen und quantitativen Schulqualitätsforschung werden weit überwiegend die erreichten fachlichen Leistungen als Indikatoren für Qualität untersucht. Oft werden dabei Messungen von Leistungsständen im Querschnitt verwendet und es ist daher gar nicht feststellbar, welchen Beitrag der Schulbesuch an den erreichten Leistungen hat. Es gibt auch gute Gründe dafür, nicht nur erreichte Leistungsstände und Leistungszuwächse als Qualitätsaspekte mit zu berücksichtigen, sondern auch Leistungsstreuungen und deren Veränderungen über die Zeit. Dies wäre wichtig, wenn das Qualitätsverständnis auf das Erreichen von (Mindest-)Standards abzielt. Eine optimale Qualität bezüglich der Leistungen könnte so definiert werden, dass das Niveau möglichst hoch und die Streuung zugleich gering ist. Entsprechend würde Qualitätsverbesserung bedeuten, dass das Niveau gestiegen und die Streuung gleichzeitig zurückgegangen ist. Darüber, ob beides zugleich überhaupt erreichbar ist, gehen die Meinungen und empirischen Befunde auseinander (Treiber & Weinert, 1985).

Anderen Qualitätskriterien als den fachlichen Leistungen kommt in der Schulqualitätsforschung keine große Bedeutung zu. Sehr wenig werden erreichte schulische Abschlüsse, Abbrüche von Bildungskarrieren oder auch die von den Schülern erworbene Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen betrachtet. Wenig ist auch zu den langfristigen Wirkungen von Schule, etwa im Hinblick auf berufliche Wege und die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen bekannt. Gut gesichert ist allerdings der Befund, dass höhere Bildung in aller Regel mit größerem beruflichem Erfolg (Berufsstatus, Einkommen), besserer Gesundheit und größerer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einhergeht. Die recht starke Fixierung der Qualitätsforschung im schulischen Bereich auf fachliche Leistungen und kurzfristige Wirkungen wird immer wieder hinterfragt und kritisiert, Auswirkungen auf die Forschungspraxis hat dies jedoch kaum (Creemers & Kyriakides, 2006).

Der nahe liegende Anknüpfungspunkt, um sich über die Qualität von Schule zu verständigen, ist der *Auftrag der Schule*, wie er in Verfassungen, Gesetzen und Verordnungen definiert ist. Aus diesen Vorgaben lässt sich ableiten, welche Funktionen die Schule zu erfüllen hat, um ihrem Auftrag gerecht zu werden. Das Grundgesetz be-

sagt, dass jede Person, unabhängig von Merkmalen ihrer Herkunft oder Religion, das Recht auf eine ihrer Begabung bzw. ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung hat. Dabei ist Bildung jedoch keineswegs eine rein individuelle Angelegenheit. Sie soll nicht nur die individuelle Entfaltung fördern, sondern zugleich dazu befähigen, verantwortliche Rechte und Pflichten in Staat und Gesellschaft wahrnehmen zu können. Das schließt Wissen und Können ein, aber auch Einstellungen und Haltungen, besonders auch die Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Neben dieser Bildungs- und Qualifikationsfunktion hat die Schule auch eine Selektions- und Legitimationsfunktion. Die Schule soll dafür sorgen, dass Berechtigungen gemäß dem meritokratischen Prinzip nach erbrachten Leistungen vergeben werden und nicht nach Abstammung oder Herkunft und sie soll den Teilnehmern die Legitimität der Selektion und der Zuteilung von Berechtigungen, vor allem hinsichtlich des Zugangs zu Bildungswegen und des Erwerbs von Bildungstiteln, plausibel machen können (Fend, 2008).

Mit Blick auf den Auftrag von Schule ist von erheblicher Bedeutung, dass die Schule bei der Erfüllung ihres Auftrags nicht nach Belieben agieren kann. Sie hat insbesondere das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder zu achten und dies beinhaltet das Recht, über die Bildung des Kindes mitbestimmen zu können. Das damit gewünschte vertrauensvolle Zusammenwirken von Familie und Schule ist nicht immer leicht herzustellen.

Weil es im Bildungssystem gerecht zugehen soll, verkompliziert sich die Angelegenheit nochmals deutlich. Da sehr unterschiedliche Auffassungen von Gerechtigkeit nebeneinander bestehen (Ditton, 2013a; Giesinger, 2007; Horster, 2001), wird oft nicht mehr als eine oberflächliche und floskelhafte Übereinkunft erreicht, was mit Gerechtigkeit genau gemeint ist. Beispielhaft dafür steht der Begriff der sog. Chancengleichheit, der nicht selten mit Gerechtigkeit gleich gesetzt wird. Trotz aller Kritik an der unklaren Begriffsbedeutung werden oft noch weitere Subkategorien gebildet (repräsentative bzw. bedingte Chancengleichheit oder sogar Chancengerechtigkeit), die das begriffliche Durcheinander auch nicht auflösen (Coleman, 1975; Coleman & Marjoribanks, 1975; Mason, 2001, 2004). Wenig hilfreich ist außerdem, wenn zudem noch Gerechtigkeit mit Gleichheit verwechselt wird (Krebs, 2000). Oelkers stellt hierzu fest, dass Bildung ein persönliches Attribut ist: „In dieser Hinsicht ist Bildung sicher das Ungerechteste, was es gibt. Nicht nur ist sie total ungleich, sie verschafft auch unverdient Vorteile und sie ist nicht sozial. Jeder Gerechtigkeitstheoretiker müsste sich mit Grausen abwenden“ (Oelkers, 2008, S. 23). Bildung und Bildungsangebote, zielen gerade nicht darauf ab, dass am Ende alle gleich sind, im Gegenteil. Bildung fördert die Individualität. Die Ermöglichung individueller Entfaltung soll gewährleisten, dass in einer komplexen und differenzierten Gesellschaft alle ihren Platz finden und ihren Beitrag für die Gemeinschaft leisten. Im Gegenzug hat dafür jeder einzelne einen Anspruch auf gesellschaftliche Anerkennung und (materielle) Teilhabe (Fraser & Honneth, 2003; Honneth, 1994). Das wiederum beinhaltet, dass niemand aus der Gemeinschaft ausgeschlossen wird und es bedeutet letztlich, dass ein gravierendes Gerechtigkeits- und Qualitätsdefizit im Bildungssystem dann besteht, wenn Mindestniveaus an Qualifikationen bzw. Kompetenzen, die für die Integration in die

Hans-Günter Rolff

Schulentwicklung – Von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“

Schulen stehen unter Entwicklungsdruck, weil sich ihre Schülerinnen und Schüler sowie ihr Umfeld ändern. Dies ist nicht neu, aber diese Erfahrungen spitzen sich zum Teil dramatisch zu. Schulen mussten sich deshalb entwickeln, allein um darauf zu reagieren. Insgesamt sind Deutschlands Schulen zweifellos entwickelt. Zahlreiche Schulen haben inzwischen beachtliche Maßnahmen der Schulentwicklung durchgeführt wie Projekte, Arbeit mit neuen Medien, Entwurf eines Schulprogramms, Teamarbeit oder Einführung neuer Fächer.

Schulentwicklung steht in diesen Jahren im Zentrum von Bildungspolitik, Fortbildungseinrichtungen und Einzelschulen. In dem Maße, wie Ansätze von Schulentwicklung Konjunktur haben, entstehen Vielfalt, Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum: Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden Schulentwicklung genannt, fast alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles, was Schulen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung. Der Begriff erscheint ebenso populär wie inflationär. Es stellt sich zunehmend die Frage: Was ist eigentlich Schulentwicklung?

Der Begriff Schulentwicklung (kurz: SE) gehört im deutschsprachigen Raum nicht zum tradierten Inventar der Erziehungswissenschaft. Er ist neuesten Datums. Soweit das zu übersehen ist, wird er zum ersten Mal im Zusammenhang zweier Institutsgründungen genannt, die völlig unabhängig voneinander geschahen. Das österreichische „Bundesministerium für Bildung und Unterricht“ gründete 1971 das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ mit Sitz in Klagenfurt, und der Landtag Nordrhein-Westfalens beschloss 1972 die Errichtung einer „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, die später in Institut für Schulentwicklungsforschung“ (IFS) an der Universität Dortmund umbenannt wurde. Beim Klagenfurter „Zentrum für Schulversuche“ spielte der Zusatz „und Schulentwicklung“ bis in die 80er Jahre keine Rolle, was u.a. daran zu erkennen ist, dass er auf Briefköpfen weggelassen wurde.

Die Dortmunder „Arbeitsstelle“ vertrat zunächst ein enges Begriffsverständnis, das sich von dem heutigen unterscheidet. Sie verstand in den 1970er Jahren unter Schulentwicklung überwiegend Schulentwicklungsplanung, also die Planung der sog. äußeren Schulangelegenheiten wie Standort, vor allem der sog. äußeren Schulreform.

Unter Schulentwicklungsplanung, kurz: SEP, verstand und versteht man die Planung der äußeren Schulangelegenheiten. Sie antwortet auf die Frage: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang bereitgestellt und ausgestattet werden?

Diese Auffassung von Schulentwicklung als Planung erfuhr Ende der siebziger Jahre eine erhebliche Erweiterung: Bereits 1977 verstand das IFS „Schulreform als geplanten organisatorischen Wandel“ (Rolff, 1977). 1980 hieß es im ersten „Jahrbuch der Schulentwicklung“: „Schulentwicklungsforschung analysiert und beschreibt die jüngere Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens, um auf diese Weise

- zu empirisch abgesicherten Erklärungen über diesen Entwicklungsabschnitt zu gelangen, die auch realistischere Prognosen künftiger Entwicklungen erlauben,
- einen Beitrag zur Ausfüllung einer Theorie der Schule zu leisten, die auf Erklärung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft aufgerichtet ist.

Wir begreifen das Schulsystem in einer Genese und Gestalt zugleich als „gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar“ (Rolff & Tillmann, 1980, S. 242f.). Der Gegenstand von Schulentwicklung war eindeutig die Planung des Schulsystems, nicht die Einzelschule. Dabei war intendiert, das Schulsystem als Ganzes zu begreifen und zu planen. Das erste „Jahrbuch der Schulentwicklung“ nannte drei Bezugstheorien, die Curriculumtheorie, die Sozialisationstheorie und die Institutionsanalyse, wobei letztere die organisatorischen und administrativen Aspekte der Schule thematisierten und erstere die Wissens- und Wertebasis sowie die Interaktionszusammenhänge (Rolff & Tillmann, 1980, S. 243ff.).

Erst etliche Jahre später bildete sich das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Entdeckung der „Einzelschule als Gestaltungseinheit“ (Fend 1986) eine vehemente Schubkraft entfachte.

1. Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung

Das Konzept der SE hat zwei Quellen: Zum einen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen „entdeckt“. Zum anderen wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule die „Gestaltungseinheit“ bzw. der „Motor“ von Reformmaßnahmen ist.

Der Begriff der Implementation ist nur ungenau mit Aus- oder Durchführung zu übersetzen; er meint darüber hinaus auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse. Die Implementationsforschung entstand in den siebziger Jahren, als große Reformprogramme der US-Bundesregierung evaluiert wurden. Besonders einflussreich wurde eine Studie der Rand-Corporation (Berman & McLaughlin, 1974). Deren Ergebnisse lassen sich knapp zusammenfassen:

Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrer, in den Entscheidungsprozess vorgesehen hatten, ließen sich leichter und konsequenter ausführen als Projekte, die von „außen“ bis ins Detail vorgeplant waren.

- Der Erfolg von Reformprojekten war umso wahrscheinlicher, je mehr Mitglieder der betroffenen Schule aktiv im Projektteam mitarbeiteten.
- Entscheidend war, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen vorfanden. Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Verwaltung sind zentrale Bestandteile eines solchen Rahmens.
- Training der Projektmitarbeiter erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitendes als auch begleitendes Training. Je konkreter sich das Training an alltäglichen Arbeitsproblemen orientierte, desto erfolgreicher war es.
- Die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien „vor Ort“ war förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien.
- Grundschulprojekte ließen sich generell leichter umsetzen als Sekundarschulprojekte.
- Die Schulleitungen übernahmen häufig die Funktion eines „gate keepers“: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

Aufschlussreich sind die Ergebnisse der Rand-Studie auch hinsichtlich der Fortführung und Nachhaltigkeit der Reformprojekte:

- Es scheint so, dass die Evaluation des Projekterfolgs im Allgemeinen keine wichtige Rolle bei Entscheidungen auf lokaler Ebene spielt, ob ein Reformvorhaben fortgeführt werden soll oder nicht.
- Es scheint ferner so zu sein, dass die Fortführungschancen von Reformen umso größer sind, je mehr Personal-Training durchgeführt wird und je mehr dieses Training an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist.
- Schließlich sind die Erfolgchancen desto größer, je stärker spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker die Mitbestimmung lokaler Projektteams ist und je mehr der Projekt-Zuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird. Das heißt aber gleichzeitig, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.

Die Ergebnisse der Rand-Studie können in einem Satz zusammengefasst werden: „Die Implementation dominiert das Ergebnis“.

Die zweite Quelle der Schulentwicklung entstand ebenfalls aus Forschungsprojekten. Denn mit der Stagnation der Bildungsreform wuchs das Interesse an der Erforschung der Gelingens- und Misslingensbedingungen von schulischen Innovationen. Vor allem im angelsächsischen Raum wurden Studien durchgeführt, die ausnahmslos zu dem Ergebnis kamen, dass sich die Umsetzung und damit auch der Erfolg von Plänen nicht auf der staatlichen Ebene, sondern auf der Ebene von Einzelschulen entscheidet (Miles, 1998). Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich im Bereich der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel an, und zwar von der „Makropolitik“ zur „Mikropolitik“. Fend war der erste, der anhand empirischer Untersuchungen feststellte, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform untereinander stärker unter-

Nils Berkemeyer

Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Entwurf eines Forschungsprogramms

Aus diesen Beobachtungen folgt meines Erachtens, daß die Idee des ‚guten Lebens‘ letztlich auf ein Leben verweisen könnte, das reich an vielschichtigen Resonanz Erfahrungen ist und das sich entlang erkennbarer ‚Resonanzachsen einschwingt‘.

Rosa, 2013, S. 148

1. Einleitung

Die Schulentwicklung und mit ihr die Schulentwicklungsforschung hat in Deutschland seit Beginn der 1980er Jahre ganz gewiss einen enormen Aufstieg und Bedeutungszuwachs erfahren. Das „Handbuch der Schulentwicklung“ (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010) und auch das „Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, zweite Auflage bereits in Vorbereitung) können, gleichsam einer summativen Evaluation, für diesen Erfolg als Belege der noch vergleichsweise jungen Disziplin genommen werden. Auch die Zahl der eingerichteten Professuren für Schul- und Unterrichtsentwicklung können als eindrucksvolle Bestätigung gelten. Dennoch lassen sich auch kritische Thesen in Bezug auf die Erfolge der Schulentwicklungsforschung in Deutschland stellen und hier soll es ausschließlich um die deutschsprachige Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung gehen. Die zentrale These, die hier vertreten wird, besagt, dass sich Schulentwicklungsforschung zu unkritisch in Bezug auf den Zusammenhang von Schule, Politik und Gesellschaft und diesbezüglich auch theoretisch verkürzt konstituiert hat und insofern womöglich ihren Gegenstand, wenn nicht unbedingt verfehlt, so doch nicht ganz hinreichend erfasst. Diese sehr allgemeine These lässt sich in fünf Teilthesen spezifizieren:

- Bislang hat sich noch kein eigenständiges Programm (resp. Programme) der Schulentwicklungsforschung in Deutschland konstituiert, lediglich fragmentierte Einzel Forschungen und eine Reihe von Schuleffektivitätsforschungen.
- Ursache hierfür sind zum einen die mangelnde theoretische Fundierung und die damit einhergehende ausbleibende „Schulbildung“, im Sinne spezifischer einschlägiger Forschungsrichtungen und spezifischer Auffassungen des Forschungsgegenstands

- und zum anderen die enge Koppelung von Schulentwicklungsforschung, Bildungspolitik und Bildungsadministration, die programmatisch wirkt und vor allem mit dem Evaluationsfokus eine einseitige Forschungsperspektive stärkt.
- Kritische Schulsystementwicklungsforschung muss diese Zusammenhänge reflexiv aufgreifen und gesellschaftstheoretisch fundiert zu einem weitgehend eigenständigen Programm werden.
- Ein Indikator für die Erreichung wäre eine deutlich breitere DFG-Forschungsförderung.

Wenngleich auch durch die Formulierung dieser Arbeitsthesen noch nicht allzu viel gewonnen ist, so zeigen sich doch erste Felder, die der Konkretisierung bedürfen und die hier den Gang der nachfolgenden Überlegungen leiten können. In einem ersten Schritt sollen Ansätze eines Programms der Schulentwicklungsforschung aus ihren Anfängen Ende der 1970er Jahre nachgezeichnet werden und damit darauf aufmerksam gemacht werden, dass die hier eingeforderte gesellschaftstheoretische Erweiterung der Schulentwicklungsforschung durchaus in den Anfängen angelegt war, jedoch alsbald verloren ging und bis heute nicht wieder hinreichend in ein Programm der Schulentwicklungsforschung aufgenommen worden ist. Dies soll in einem nächsten Schritt an einer kursorisch nachgezeichneten Entwicklung der Schulentwicklung aufgezeigt werden. In einem dritten Schritt soll gezeigt werden, dass neben einer gesellschaftstheoretischen Erweiterung zugleich auch ein kritisches Potenzial in das Programm der Schulentwicklung einzubauen respektive zu reaktivieren ist. Dabei zeigt sich, dass aktuell zwar durchaus „kritische“ Positionen im Diskursfeld der Schulentwicklung vorzufinden sind, diese aber in gewisser Weise unproduktiv bleiben, da sie zu einseitig auf spezifischen Paradigmen beruhen und eine „Horizontverschmelzung“ (Gadamer, zitiert nach Rosa, 2012), die für das Verstehen der jeweiligen Kritiken und damit auch für eine Synthesis bedeutsam ist, vorerst nicht in Sichtweite kommt. Nachfolgend sollen Vorschläge für ein Programm einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung vorgestellt und auf deren Grundlage in ersten Ansätzen angedeutet werden. Dabei stützen sich die Ausführungen insbesondere auf die sozialphilosophischen und sozialtheoretischen Ausführungen Rosas (2012, 2013), die für eine Adaption im Kontext der Schulentwicklungsforschung nicht zuletzt deshalb gewinnbringend erscheinen, weil sie analytisches wie normativ-orientierendes Potenzial besitzen, was wiederum für eine kritische Schulsystementwicklungsforschung als überaus bedeutsam erachtet wird.

2. Die Anfänge der Schulentwicklungsforschung

Es war Ludwig von Friedeburg (1989), der in seinem bildungssoziologischen Hauptwerk „Bildungsreform in Deutschland“ resümierend feststellte: „Doch die Geschichte der Bildungsreform zeigt, daß über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden“ (ebd., S. 476). Und wenige Sätze weiter heißt es ergänzend: „Für die Strukturreform

verbessern sich die Rahmenbedingungen, wenn wieder mehr Arbeitskräfte gesucht werden, vor allem qualifizierte und weiterbildungsfähige“ (ebd., S. 477).

Von Friedeburg weist hier auf zwei für die Bildungsreform wesentliche Momente schulsystemischer Koppelung hin, nämlich zum einen die Koppelung an das politische System und zum anderen an das Beschäftigungssystem (vgl. hierzu auch Luhmann, 2004). Die von von Friedeburg vorgebrachte Argumentation besagt nun, dass es diese Koppelungen und dabei insbesondere die schulsystemfremde Seite der Koppelung ist, die über den Gang der Bildungsreform entscheidet und dass entsprechend eine innere Schulreform aus den Ressourcen des Schulsystems selbst eine, wenn überhaupt, nur untergeordnete Rolle spielt. Für die hier vorzulegende Argumentation ist vorerst nur wichtig, dass das Schulsystem in Bezug auf seine Entwicklung (hier im Sinne der intendierten Entwicklung verstanden als Reform) maßgeblich von gesellschaftlichen Teilsystemen abhängig ist und es entsprechend bedeutsam ist, Beziehungen des Schulsystems zu den Systemen seiner Umwelt im Blick zu behalten. Genau in einem solchen Sinne lassen sich dann auch die ersten Ansätze einer Schulentwicklungsforschung verstehen.

Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung

Im Jahr 1978 erscheint ein heute kaum mehr beachteter Beitrag von Rolff und Bauer (1978), der stark von der sozialwissenschaftlichen Wende in der Schulforschung geprägt ist. Sie gehen von folgender, heute kaum noch explizit vorzufindenden These aus: „Die Schule ist ein Sozialsystem, an dem sozusagen exemplarisch Probleme des sozialen Wandels erforscht werden können“ (ebd., S. 220). Dabei ziehen die Autoren als theoretische Folien für die Erklärung des Wandels das „gleichgewichtsorientierte Paradigma“ sowie das „dialektische Paradigma“ heran. Wandel kann also einerseits durch die Analyse von Prozessen der Anpassung (gleichgewichtsorientiertes Paradigma, systemtheoretische Konzepte) oder die von Konflikten (dialektisches Paradigma) erklärt werden. Nun sehen die Autoren Vorteile in beiden Ansätzen und zudem die Möglichkeit, diese Vorteile im Begriff der „Entwicklung“ für die Aufgaben einer Theoriebildung fruchtbar zu machen. Aus unterschiedlichen Theoriesträngen wird sodann ein abstrakter Begriff der Entwicklung gewonnen, der hinreichend normativ besetzt ist, um mit Entwicklung ein Voranschreiten, Lernen oder eine Kapazitätserweiterung von sozialen Systemen zum Zwecke der Problemlösung zu beschreiben.

„Der Begriff der Entwicklung ist aus guten Gründen zu abstrakt, um operationalisierbar zu sein. Hier erscheint es notwendig, eine Theorie der Schulentwicklung von der Aufgabe zu entlasten, Lösungsversuche für dieses zentrale Problem einer allgemeinen Theorie der Entwicklung zu unternehmen. Beim gegenwärtigen Erkenntnisstand wird [...] Schulforschung dagegen von der folgenden zentralen Fragestellung ausgehen müssen: Welche Bedingungen, Prozesse und Mechanismen ermöglichen Wandel und Entwicklung im Bildungssystem, insbesondere im Bereich der Schule, und steuern den Verlauf solcher Prozesse? Dabei ist in jedem konkreten und historischen Einzelfall zu klären und zu begründen, unter welchen Bedingungen Wandel als Entwicklung zu betrachten ist“ (ebd., S. 246).

Diese Überlegungen der Autoren zeigen zum einen, dass Schulentwicklungsforschung als Spezialfall der Erforschung des Wandels sozialer Systeme verstanden wird und entsprechend auch auf sozialtheoretische Theorien zurückgreifen „muss“. Zum anderen wird jedoch zugleich eine Loslösung von diesem theoretischen Ballast versucht, indem der Entwicklungsbegriff nicht mehr als theoretisch zentral betrachtet wird, sondern vielmehr Bedingungen und Ursachen der Veränderung in den Blick kommen, womit zugleich einer Fokussierung auf systemimmanente Vorgänge das Wort geredet wird. Und so zeigt sich dann auch nachfolgend eine Hinwendung zu einem Stufenmodell organisationaler Entwicklung, in dessen Zentrum der bis heute bekannte und verwendete Evaluationskreislauf steht, der in seiner frühen und abstrakten Form als Dreischritt von „Initiation“, „Implementation“ und „Inkorporation“ beschrieben wird (Rolff, 2010).

Diese ersten Überlegungen werden von Rolff und Tillmann (1980) in ihrem programmatischen Beitrag im ersten Jahrbuch der Schulentwicklung schulpädagogisch konkretisiert, indem sie zunächst vorschlagen, die Frage der Entwicklung der Schule als Frage einer Theorie der Schule aufzufassen, die nun allerdings ihrerseits ein erhebliches Theoriedefizit habe. Zur Beseitigung dieses Defizits sollen Curriculumtheorie, Sozialisierungstheorie und Institutionentheorie in einem Programm der Schulentwicklungsforschung herangezogen werden. So konnte im Programm danach gefragt werden, welche Qualität und Richtung der Wandel hat, welche Verlaufsphasen zu unterscheiden und welche Quellen auffindbar sind. Wobei diese allgemeinen Fragen jeweils vor dem Hintergrund Gesellschaft und Wissen (Curriculum), veränderte Jugend (Sozialisation) und veränderte Schule (Institution) diskutiert werden konnten. Die Autoren bemerken zum Ende ihres Beitrags jedoch selbst, dass sie vor allem die Frage der Veränderung der Schule, in ihren Worten die Institutionenanalyse fokussiert haben. Diese Fokussierung im Zusammenhang mit in den 1980er Jahren publizierten Forschungsbefunden, die die Einzelschule als Handlungseinheit (Fend, 1986) bzw. als Motor der Schulentwicklung (Rolff, 1993) herausstellten, führte zu einer vielleicht zu einseitigen Dominanz eines Ansatzes der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Dieser war und ist weder theoretisch stark noch genügt er dem Anspruch, Schulentwicklung gesellschaftstheoretisch zu reflektieren. Mit der Hinwendung zur Schule als Einzelorganisation begannen dann auch die Phase der Projektierung von Schulentwicklung und die Annäherung der Schulentwicklungsforschung an die Bildungspolitik und Bildungsadministration. Im Grunde genommen wurde nun versucht, gemeinsam eine Reform von innen her zu ermöglichen, die jenseits gesellschaftstheoretisch relevanter Kategorien verlaufen sollte, was als Ausdruck der Erschöpfung der stark ideologisch geführten Debatten der 1960er und 1970er Jahre, insbesondere um die Frage der Schulstruktur, gedeutet werden kann (Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer, 2009). Das Verhältnis von Schule und Gesellschaft geriet zunehmend aus dem Blick. Übrig blieb die Einzelschule als Kosmos der Schulentwicklungsforschung (Creemers & Kyriakides, 2006).

Stationen dieser Phase lassen sich über in vielen Bundesländern realisierte Schulentwicklungsprogramme rekonstruieren. Dabei ging es um Fragen der verstärkten Gestaltungsautonomie, der Schulprogrammarbeit und Jahresplanung, der internen

Jochen Wissinger

Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses

Im Mittelpunkt des Textes steht die Rekonstruktion der Schulleitungsfunktion im Schulqualitätsdiskurs. Mit Rücksicht auf schulischen Wandel und veränderte Rahmenbedingungen schulischen Leitungshandelns wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die methodologischen Grundlagen der Beschreibung und Analyse der Schulleitungsfunktion in den vergangenen 25 Jahren verändert haben. Dabei ist die Annahme leitend, dass sich der Schulqualitätsdiskurs von einem pädagogischen zu einem steuerungstheoretischen Diskurs gewandelt hat – mit Folgen für das Verständnis der Aufgaben und Rolle der Schulleitung. Zur Bearbeitung wird auf Befunde der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung sowie der Forschung zur Neuen Steuerung zurückgegriffen.

1 Einleitung: Schulleitung im Fokus von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Wenn Schulleitung nicht allein aus forschungsmethodischen Überlegungen in den Blick kommt, wie dies in den vergangenen 15 Jahren für die empirische Bildungs- und Schulforschung merkmalsbildend geworden ist¹, sondern aus einem theoretischen Interesse an schulischem Leitungshandeln (hierzu Wissinger, 2011, 2014b), dann zu- meist im Kontext der Erörterung von Schulqualität, Schulreformen sowie der For- schung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (Wenzel, 2008). Es gehört gewisser- maßen zu den Prämissen der Schulqualitätssicherung und Schulentwicklung, dass die Schulleitung im Hinblick auf die Erfüllung gesellschaftlicher und bildungspolitischer Erwartungen an die Schule qua Amt wie auch theoretisch eine Schlüsselrolle inne hat (Wissinger, 2014a). So überrascht nicht, dass dieser Ansatz weitgehend mit den bil- dungsrechtlichen Regelungen korrespondiert, die der Gesetzgeber in unterschiedli- cher Differenzierung in den Schulgesetzen der 16 deutschen Bundesländer fixiert hat. Grundsätzlich sind Schulleiter/innen dafür verantwortlich, dass die Einzelschule ih- ren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllt. Sie haben die sogenannte „Gesamtver- antwortung“ für die Schule. Nach § 88 Hessisches Schulgesetz sorgen sie für den ord-

1 In der empirischen Bildungsforschung hat sich eher pragmatisch als begründet die Befragung der Schulleitung als beliebtes Erhebungsinstrument durchgesetzt, wenn es darum geht, Daten über Schule und ihre Entwicklung zu erheben. Bislang wird die Einseitigkeit des Zugangs we- der gesehen noch kritisch diskutiert.

nungsgemäßen Ablauf der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie des Schullebens und deren Weiterentwicklung. Sie sorgen für das Zusammenwirken aller an der Schule beteiligten Akteure, für die Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms sowie für die interne Evaluation, sie sorgen für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, gewährleisten fächerverbindendes und fachübergreifendes Lernen sowie die Umsetzung der pädagogischen Ziele des Schulprogramms, sie fördern die Ausbildung der Lehrer/innen und wirken auf ihre Fortbildung hin (Hessisches Schulgesetz, 2005). Schulleitungen haben nach der hessischen Rechtsnorm einen allumfassenden Auftrag, der auch die Verantwortung für die schulische Umsetzung bildungspolitischer Reformen einschließt. Im Zuge der Stärkung der schulischen Eigenverantwortung wurde ihre Stellung strukturell dahin gehend verändert, dass sie (seither) Aufgaben der bzw. des Dienstvorgesetzten wahrnehmen.

Auch das Land Nordrhein-Westfalen hat, um ein weiteres Beispiel zu geben, die Schulleitung im Zusammenhang mit der Einführung der „selbständigen Schule“ in den Paragraphen 59 und 60 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes in ihrer Funktion und Rolle gestärkt (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen NRW, 2012): Schulleiter/innen übernehmen „Aufgaben der oder des Dienstvorgesetzten“, wirken „in Personalangelegenheiten mit“ und treffen „Personalentscheidungen, soweit diese Befugnisse übertragen sind“ und erstellen „die dienstlichen Beurteilungen für die Lehrkräfte der Schule“. Vor dem Hintergrund der „Verantwortung für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule“ hat die Schulleitung „für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ zu sorgen und kann auf der Basis der Vorgesetztenfunktion „allen an der Schule tätigen Personen Weisungen erteilen.“ „Zu den Leitungsaufgaben [...] gehören insbesondere die Schulentwicklung, die Personalführung und Personalentwicklung, die Organisation und Verwaltung sowie die Kooperation mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und den Partnern der Schule.“ Die Schulleitung „kann einzelne Leitungsaufgaben auf Lehrerinnen oder Lehrer zur eigenständigen Wahrnehmung übertragen“, ohne dass dadurch die Gesamtverantwortung berührt wäre (ebd.).

Aber auch die Forschung sieht es so, dass die Verantwortung für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf der Schulebene in der Hand der Schulleitung liegt – sowohl was die Initiative für als auch den Erfolg von Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung betrifft (Wissinger, 2000). Für diese international zu findende Argumentationsfigur ist der School Effectiveness and School Improvement Research leitend gewesen (Townsend, 2007; Stringfield & Teddlie, 2012). Für den deutschen Sprachraum ist der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsdiskurs zu nennen, der mit der Konstanzer Schulforschung und den frühen Schulanalysen von Helmut Fend (1977, 1980) seinen Anfang nahm (Steffens, 2007) und dann in den 1980er Jahren mit dem Arbeitskreis Schulqualität von Ulrich Steffens und anderen strukturell verankert (Steffens & Bargel, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d, 1993) und systematisch betrieben wurde.

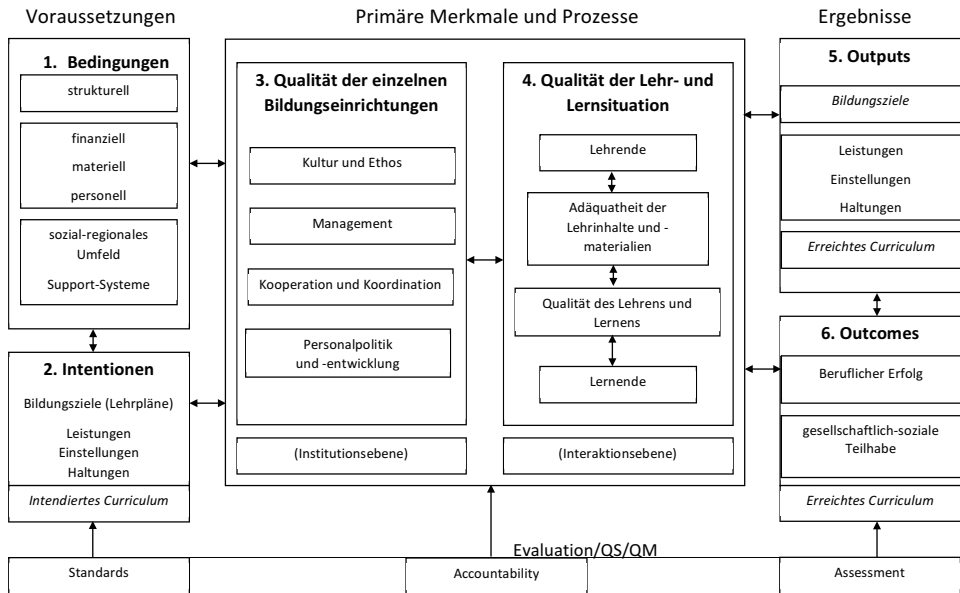


Abb. 1: Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht nach Ditton (2000, S. 79)

Zielführend für den deutschsprachigen Diskurs war im Zuge der Rezeption der angloamerikanischen Wirkungsforschung (Coleman et al., 1966; Jencks, 1973; Purkey & Smith, 1983/1990; im Überblick Steffens, 2007) die Umorientierung des Denkens von der Makroebene des Schulsystems zur Mesoebene und die schultheoretisch folgenreiche Identifizierung der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986). Diese Umorientierung hat nicht unwesentlich dazu beigetragen, dass sich die deutsche Schulforschung nach den Strukturreformen der 1970er Jahre und der unerwartet kritischen Befunde der empirischen Gesamtschulforschung (Fend, Dreher & Hakenisch, 1980; Fend, 1982) sowie einer ideologisch überhitzten bildungspolitischen Debatte methodologisch neu orientierte und in der Politik wie auch in der Forschung eine qualitative Wendung des Denkens bzw. der Theoriebildung herbeiführte (Fend, 2006, 2008). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen steht der international geführte, vom Arbeitskreis Qualität von Schule über 25 Jahre stark geprägte Schulqualitäts- und Schulentwicklungsdiskurs synonym für einen *Paradigmenwechsel*, der die Frage der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung nicht mehr allein vom Unterricht und von der professionellen Verantwortung der Lehrpersonen her konzeptualisiert, sondern der Schule als Handlungseinheit Aufgaben und Verantwortung zuweist und in diesem Zusammenhang das schulische Management sowie die Funktion und Bedeutung der Schulleitung in den Lichtkegel rückt (Abb. 1).

Die „Entdeckung“ der Schulleitung, für die sich bis dahin in der deutschen Politik und Forschung niemand ernsthaft interessierte (Rosenbusch, 1989; im Überblick Wissinger, 2011, S. 98f.), ist von daher nicht zufällig gewesen. Unterstützt durch den School Effectiveness and School Improvement Research haben sich Fragen schulischen Managements und der Führung zunehmend als eines der zentralen Themen des international geführten Diskurses herausgestellt (z.B. Townsend, 2007).

Die Thematisierung schulischen Managements und schulischer Führung war zunächst inhaltlich-pädagogisch geprägt (Krüger & Scheerens, 2012). Sie betonte Aufgaben und Rolle der Schulleitung im Hinblick auf die Belange des Unterrichts und des Lernens und diskutierte auf der Basis normativer Vorstellungen und/oder empirischer Befunde der Wirkungsforschung Handlungsmöglichkeiten, Führungskompetenzen sowie Wirkungen der Schulleiter/innen auf Lehrpersonen und Schüler/innen (Wissinger, 2000). Unter dem Einfluss von Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten sind im Rückblick die Impulse der Bildungsreformpolitik wie auch die theoretischen Beiträge und empirischen Befunde der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung weniger inhaltlich-pädagogisch als vielmehr steuerungspolitisch motiviert gewesen (Berkemeyer, 2010). Dieser Sachverhalt ist unter dem Stichwort „School-Based Management“ oder „Side-Based Management“ in der US-amerikanischen Literatur hinterlegt (z.B. Robertson & Briggs, 1998). Im deutschsprachigen Raum war es die Schulautonomiedebatte (z.B. Altrichter, 1992; Daschner, Rolf & Stryck, 1995; Döbert & Geissler, 1997; Rürup, 2007; kritisch Weishaupt & Weiß, 1997), die der Beschreibung und Analyse der Schulleitungsfunktion eine steuerungstheoretische und -politische Wendung gab und die Restrukturierung der Organisation Schule in den Mittelpunkt von Management und Führung stellte (Wissinger 2007). Zum besseren Verständnis des Richtungswechsels ist an den Deutschen Bildungsrat zu erinnern, der mit seinen Vorschlägen zur Reform der Organisation und Verwaltung der Schule in der Mitte des 20. Jahrhunderts die Lehrer/innen, also die Profession gegenüber der Organisation sowie der Entscheidungsmacht und Kontrolle des Staates gestärkt sehen wollte (Deutscher Bildungsrat, 1974). Vor diesem Hintergrund ist es interessant zu sehen, dass in jüngerer Zeit und ausgerechnet im Zuge der Verknüpfung von Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung mit Fragen der Stärkung der schulischen Eigenverantwortung die „professionelle Organisation“ (Terhart, 2011) und der professionelle Kern der Lehrertätigkeit (Helsper, 1996, 2004; Baumert & Kunter, 2006) völlig aus dem Blick gerät (Wissinger, 2013). Denn vom Standpunkt der Theorie der professionellen Organisation „[...] is actually no need for leadership when employees know what must be done. In this case, goals and ‚know how‘ serve substitutes for leadership“ (Kerr & Jermier, 1978, zitiert nach Krüger & Scheerens, 2012, S. 19). Die Diskursentwicklung, also die Verknüpfung von Fragen der Schulqualitätssicherung und -entwicklung mit Fragen einer schulischen Autonomie, kann bildungspolitisch als „Vorbote“ der Ära der „Neuen Steuerung“ (Bellmann & Weiß, 2009; Altrichter & Maag Merki, 2010) angesehen werden, von der noch später im Hinblick auf die Folgen dieses Ansatzes wie dieser Politik auf die Konzeptualisierung der Aufgaben und Rolle der Schulleitung zu sprechen sein wird.

In eine Bestandsaufnahme der Schulqualitätsdiskussion in Deutschland gehört vor diesem Hintergrund auch ein Beitrag, der die schulische Leitungsfunktion und schulisches Leitungshandeln unter dem Einfluss von 25 Jahren diskursiver Auseinandersetzung sowie unter dem Einfluss praktischer Reformmaßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung darstellt und analysiert. Nach dieser Einleitung (Kapitel 1) gehe ich im Folgenden auf den Schulqualitäts- und Schulwirkungsdiskurs ein (Kapitel 2), um mit Rekurs auf das Modell der „Instructional Leadership Role“ Aufgaben

Die Diskussion um Schulqualität – Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule“

1. Gründe für die die Einrichtung des „Arbeitskreises Qualität von Schule“

Vor gut dreißig Jahren, genauer im Herbst 1985, wurde der Arbeitskreis Qualität von Schule eingerichtet. Sein Aufbau und seine Arbeit gehen zurück auf eine gemeinsame Initiative von Ulrich Steffens, tätig am Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Wiesbaden (seit 1997 HeLP), und Tino Bargel, verantwortlicher Vertreter der Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. in Konstanz. Aufgrund gemeinsamer Erfahrungen in interdisziplinären Projekten des Zentrums für Bildungsforschung (SFB 23) der Universität Konstanz sowie der jeweiligen Schwerpunkte im schulpädagogischen und gesellschaftsstrukturellen Feld entstand ein damals von Fragestellung und Thema wie auch vom vorgesehenen Arbeitsstil her neuartiges Vorhaben.

Bis 1999 hat dieser Arbeitskreis zehn Workshops mit fachkundigen und engagierten Vertretern der Wissenschaft, der Schuladministration und Schulpraxis durchgeführt, deren Beiträge zumeist in einer Publikationsreihe der öffentlichen Diskussion und Anknüpfung zugänglich gemacht wurden (vgl. Anhang 2). Ab 2000 schlossen sich dann eine Reihe von Fachgesprächen zu verschiedenen Themen der Schulgüte und ihrer Sicherung an, wobei stärker die praktischen Umsetzungen in Schulprogramm- und Schulleben sowie Evaluation von Schule und Unterricht in den Mittelpunkt rückten, zuletzt die Erstellung eines Referenzrahmens zur Schulqualität. Im November 2013 fand die abschließende, nunmehr 25. Fachtagung des Arbeitskreises Qualität von Schule in Wiesbaden statt.

Zwei Anstöße trugen maßgeblich dazu bei, sich darauf einzulassen, die Güte und Qualität der Schulen zu erkunden, obwohl damals einige Skepsis vorherrschte, sich auf Messungen und Skalen über Schule, Unterricht und Schülerinnen und Schüler einzulassen.

Zum einen waren es gesellschaftliche Entwicklungen, Veränderungen in der Arbeitswelt wie ein tiefgreifender Wandel in den kulturellen Werten und Lebensformen (Bell, 1975). Sie lösten Diskussionen um Lebensqualität, um Gerechtigkeit und Chancen aus – und führten dazu, Indikatoren (Messgrößen) für gesellschaftliche Zustände und Bereiche, auch den der Bildung und Schule, zu entwickeln (Zapf, 1976).

Zum anderen wurden damals Untersuchungen in größerer Breite über Schulen, die Schulverhältnisse und das Schulklima durchgeführt, auch über deren Erfolge und Leistungen. Diese waren im Zuge der Einführung von Gesamtschulen entstanden. Die Vergleiche zwischen den verschiedenen Schulstrukturen und Schulformen ließen erkennen, dass Erfolg wie Güte einer Schule in geringem Maße durch die Schulart bestimmt wird – ein damals umstrittener Befund (Fend, 1982; Aurin, 1990).

1.1 Beobachtungen und Diagnosen zur gesellschaftlichen Entwicklung

Aus den Diagnosen zur gesellschaftlichen Entwicklung, wobei die Bedeutung von Wissen und Bildung einvernehmlich hervorgehoben wurde, ließen sich wichtige Folgerungen für die Schulen ableiten, die für den Arbeitskreis Qualität von Schule bedeutsame Ausgangspunkte bildeten:

- Schulen können immer weniger bloße Unterrichtsanstalten sein, mehr Erziehungsarbeit, auch mehr Sozialarbeit ist an den Schulen zu leisten; auf das Schulleben und die Schulkultur ist mehr Wert zu legen; angesichts vielfacher Veränderungen in den Familien und im Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen.
- Immer weniger sind zentrale, staatliche Steuerungsmodelle der Schulentwicklung wirksam und tragfähig, angesichts zunehmender Pluralität der Lebenslagen und Heterogenität der Umfeldbedingungen; das traditionelle „hierarchische Bürokratiemodell“ top-down ist immer weniger in der Lage, Probleme zu lösen.
- Immer mehr kommt es auf die Stärke und die Professionalität der einzelnen Einheiten und ihrer verantwortlichen Mitglieder an, auf ihre Kompetenz im Lösen der Aufgaben und Probleme; das gilt nicht nur für die Wirtschaft und die Unternehmen, sondern ebenso für die Einrichtungen des Bildungswesens, seien es Schulen oder Hochschulen.

Derartigen Einschätzungen der Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen für das Bildungswesen war es hauptsächlich zuzuschreiben, dass die Auseinandersetzung mit der Schulqualität, mit Fragen der Stärkung und der Gestaltung der einzelnen Schulen so bedeutsam wurden und mehr und mehr das Interesse von Wissenschaftlern und Praktikern fanden. Der erkennbare Trend zur „Individualisierung“ bezog sich nicht nur auf die einzelnen Personen, sondern ebenfalls auf Institutionen wie Schulen, die nun stärker als ‚eigenwillige‘ Einheiten (Individualitäten) anzusehen und zu behandeln sind.

1.2 Erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu Schule und Unterricht

Die wissenschaftliche Untersuchung von Schulen hatte in den 1970er Jahren einen eigentümlichen Verlauf genommen. Lange Zeit beherrschten „äußere Reformen“ die Schulentwicklung; neue Lehrpläne und Organisationsformen waren die Steuerungsinstrumente. Begleitet wurden diese Vorhaben von groß angelegten Schuluntersuchungen. Im Mittelpunkt stand der Vergleich von „progressiven“ Gesamtschulen mit

„traditionellen“ Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Damit sollte die Überlegenheit der einen oder die Unterlegenheit der anderen Schulstruktur in der Sekundarstufe nachgewiesen werden.

Viele Resultate der Studien blieben jedoch uneinheitlich, weil sie sich nicht mit der schulische Organisationsform in Verbindung bringen ließen, sondern eher von anderen Faktoren abhingen: etwa das Schulklima oder die Lernförderung der Schülerinnen und Schüler betreffend (vgl. Fend, 1977). Noch bedeutsamer war eine für viele unerwartete Beobachtung: Die Spannweite der erzielten Ergebnisse zwischen den einzelnen Schulen der gleichen Schulart fiel häufig groß aus, oft sogar größer als zwischen den Schularten (vgl. Fend et al., 1980).

Im Anschluss an diese Ernüchterung wurden die vorhandenen Untersuchungen einer Reanalyse unterzogen, und zwar daraufhin, was denn den Unterschied zwischen den Schulen ausmache und welche Faktoren und Bedingungen dafür verantwortlich seien. Die entsprechenden Untersuchungen ließen unterschiedliche „Schulkulturen“ erkennen, die die Aufmerksamkeit für die Arbeitsverhältnisse sowie innerschulischen Lehr- und Lernbedingungen schärfen. Zu erwähnen sind hier vorrangig Vergleiche zwischen „guten“ und „schlechten“ Schulen (Fend, 1987), aber auch Fallstudien über unterschiedliche Realisierungen von Schulen (z.B. Roeder, 1987; Schulz & Tillmann, 1987; Steffens, 1987). Aus der englischen Schulforschung lagen vergleichbare Ergebnisse vor: In einer Forschungsarbeit über zwölf Londoner Gesamtschulen wurde von Michael Rutter und Mitarbeitern sehr anschaulich dargelegt, wie unterschiedlich Schulen sein können und welche Prozessmerkmale einer Schule dafür von Bedeutung sind. Demzufolge formulierte das Forschungsteam: „Sekundarschulen scheinen mithin, anders als bisweilen vermutet, auf die Leistungen und Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen einen durchaus nicht unbedeutenden Einfluss auszuüben.“ (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1980, S. 241) Entsprechende Befunde zeigten sich auch in US-amerikanischen Studien, die zu einem neuen Optimismus bei der Schulgestaltung führten (vgl. v.a. Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979). Die Untersuchungen widersprachen zwar nicht den Befunden über die zentrale Bedeutung schulischer „Backgroundfaktoren“ wie die kognitive Grundfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sowie das Bildungsniveau und den Anregungsgehalt des Elternhauses (Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling & Pincus, 1974; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield & York, 1966; Jencks, 1973), betonten aber die schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und waren von der Grundüberzeugung getragen: „schools can make a difference“ (Brookover et al., 1979). Eine der bemerkenswertesten Arbeiten dürfte dabei die von Sara Lightfoot (1983) sein. Auch die OECD hatte sich des Themas angenommen und brachte einen internationalen Bericht zu zentralen Fragen der Schulqualität heraus (OECD, 1991). Der Bericht befasste sich mit Fragen zu den Standards und zum Curriculum, zur Lehrerrolle, und Schulorganisation, zur Beurteilung und Kontrolle sowie zur Schule als „Zentrum des Bildungsprozesses“ und zu den Ressourcen.

Purkey und Smith (1983) haben aus den vorliegenden Studien jene Merkmale herausdestilliert, die für effektive und produktive Schulen im Hinblick auf grundlegende Kenntnisse und Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler kennzeichnend sind.

Ihre Zusammenstellung von acht Faktoren hat ‚klassischen Charakter‘ und wird immer wieder angeführt; diese sind:

- (1) eine kompetente Schulleitung,
- (2) die Stabilität und der Zusammenhalt des Kollegiums,
- (3) Weiterbildung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer,
- (4) Vorbereitung und Zielorientierung des Unterrichts,
- (5) die effektive Zeitnutzung im Unterricht,
- (6) Zuwendung, Anerkennung und Ermutigung der Lernenden,
- (7) Mitarbeit und Einbezug der Eltern,
- (8) Beratung und Unterstützung durch die regionale Schulbehörde.

Eine Folgerung aus diesen und anderen Schuluntersuchungen war für Gründung und Vorgehen des Arbeitskreises Qualität von Schule besonders wichtig: Das Erscheinungsbild guter Schulen ist keineswegs gleich, sei es im Eindruck bei Besuchen, sei es im Testprofil der Schülerleistungen in einzelnen Fächern oder anhand von Indikatoren für Schulleben und Schulklima. Dennoch weisen alle Schulen so etwas wie einen ‚zentrierenden Kern‘ auf: Jede der guten Schulen besitzt ihr eigenes Profil, erweist sich als „soziale Individualität“, die ihrer spezifischen Situation angesichts der Schülerinnen und Schüler bzw. des Umfeldes Rechnung trägt. Das „aktivierende und belebende Grundprinzip“ besteht in einer gemeinsamen, mitgetragenen „Erziehungsphilosophie“, die die geistige Orientierung der Schule bestimmt und das Erreichen der Schulziele fördert (Rutter et al., 1980). In diesem Spannungsfeld von allgemeinen Charakteristika „guter Schulen“ und dem je spezifischen Profil der „Einzelschulen“, mit ihren gelungenen und weniger guten Merkmalen, blieb die Arbeit im Arbeitskreis Qualität von Schule von seinem Anfang an angesiedelt.

In der schulpädagogischen Forschung wurden diese Erkenntnisse vielfach aufgegriffen (vgl. v.a. Tillmann, 1989; Rolff, 1991; Holtappels, 1995). Sie erfuhren auch in der Schweiz und in Österreich eine zunehmende Aufmerksamkeit (vgl. v.a. Büeler, 1995 und Specht & Thonhauser, 1996) und sind bis heute noch von erziehungswissenschaftlicher Relevanz (vgl. z.B. Gerecht, 2010; Gröhlich, 2012). Während sich die fachöffentliche Auseinandersetzung – ideengeschichtlich bedingt – zunächst auf die Ebene der Einzelschule – unter Einbeziehung der unterrichtlichen Prozesse – konzentrierte, erfuhr sie in ihrer Weiterentwicklung eine Ausweitung auf die Schulsystemebene und damit letztendlich auf alle Handlungsebenen des Bildungswesens (vgl. v.a. Fend, 1998; Helmke, Hornstein & Terhart, 2000; Doll & Prenzel, 2004; Buer & Wagner, 2007). Damit einher gingen auch systematische Entwicklungen der Bildungsplanung und Schulsystemsteuerung, die zu einer Verschiebung der Betrachtungsweisen und Schwerpunkte führten. Ausgangspunkt dafür war das Aufkommen internationaler Vergleichsuntersuchungen, die ein mäßiges Abschneiden des deutschen Schulwesens zu Tage gefördert hatten (TIMSS, PISA). Bei den daraufhin einsetzenden Bemühungen erfuhr das Maßnahmenspektrum von *Qualitätsentwicklung* und *Qualitätssicherung* vorrangig eine Ausrichtung auf Sicherungsmaßnahmen im Sinne von externer Evaluation der Schulen und von Monitoring des Schulwesens (vgl. dazu die KMK-„Gesamtstrategie“; KMK, 2015).