

Beiträge zur Schulentwicklung

Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki,
Helmut Fend (Hrsg.)

Schulgestaltung

**Aktuelle Befunde und Perspektiven
der Schulqualitäts- und
Schulentwicklungsforschung**

Grundlagen der Qualität von Schule 2

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von
der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des
Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki
& Helmut Fend (Hrsg.)

Schulgestaltung

Aktuelle Befunde und Perspektiven
der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung

Grundlagen der Qualität von Schule 2



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

ISSN 2509-3460

Print-ISBN 978-3-8309-3617-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8617-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Redaktion der Publikationsreihe: Peter Dobbstein, Bernd Groot-Wilken,
Dr. Veronika Manitius, Hermann Mauser
Redaktion: Sabine Schindler (Frankfurt/M.), Dorothee Gaile (Wiesbaden),
Dieter Höfer (†) (Oberursel)
Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

<i>Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki & Helmut Fend</i> Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung	9
--	---

Teil I: Schulqualität

<i>Ulrich Steffens</i> Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee und ihre Folgen.....	29
--	----

<i>Hartmut Ditton</i> Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen.....	59
--	----

<i>Helmut Fend</i> Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext. Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht	85
---	----

<i>Martin Heinrich</i> Schlaglichter auf die Schulqualitätsforschung aus einer Governance-Perspektive Analysen zu Aushandlungsprozessen am Beispiel der dialogischen Schulinspektion und der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises.....	103
--	-----

<i>Wolfgang Böttcher</i> Schulqualität und der Einfluss der Ökonomie Skizzen und Thesen zu einem angespannten Verhältnis	119
--	-----

<i>Tobias Feldhoff & Falk Radisch</i> Messung von Schulqualität	135
--	-----

Teil II: Schulentwicklung

<i>Hans Haenisch & Ulrich Steffens</i> Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen.....	159
--	-----

<i>Tobias Feldhoff</i> Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen?	185
--	-----

Rudolf Messner
Gute Schulen – selbstständig und mit besonderer Schulkultur209

Michael Schratz
Innovative Schulen – exzellente Praxis
Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises.....231

David Kemethofer & Herbert Altrichter
Der Beitrag neuer Steuerungsinstrumente zur Qualitätsentwicklung
in der Einschätzung von Schulleitungen249

Teil III: Schulqualität und Schulentwicklung

Katharina Maag Merki
School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld
der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung
Theoretische und methodische Herausforderungen269

Linda Marie Bischof, Tobias Feldhoff, Jan Hochweber & Eckhard Klieme
Untersuchung von Schulentwicklung anhand von Schuleffektivitätsdaten –
„Yes, we can“?!287

Jaap Scheerens
How Results of School Effectiveness Research could
be used for School Improvement309

Autorinnen und Autoren.....331

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z. B. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganzttag oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereit zu stellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet sich das Publikationsformat unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die ein informatives Angebot für die Diskussionen der Akteure aus Schule, Bildungsadministration, Bildungsforschung und für andere interessierte Leserinnen und Leser zu den Diskursen um Schulqualität und Schulgestaltung darstellt. Mit diesem Band werden u. a. die zentralen Schwerpunkte der Schulqualitätsdebatte herausgearbeitet, Forschungsbefunde erörtert und konzeptionelle Grundlagen aufgearbeitet.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht bereichern. Mein Dank gilt dabei allen Autorinnen

und Autoren für ihre Beiträge, die uns mit ihrer Mitwirkung am vorliegenden Band in diesem Vorhaben unterstützt haben.

Eugen L. Egyptien

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule
(QUA-LiS NRW)

Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki & Helmut Fend

Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung

Eine Einleitung

Schulqualität ist zu einem Leitbegriff der Bildungsplanung und Schulentwicklung avanciert. Mit ihm ist das Anliegen einer bestmöglichen Gestaltung des Schulwesens verbunden. Vor diesem Hintergrund wird es immer wichtiger, sich darauf zu verständigen, was unter „*Qualität einer Schule*“ zu verstehen ist. Zu diesem Zweck wurden in den letzten Jahren Referenzsysteme wie z.B. der „Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015) oder der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011) entwickelt. Sie bieten eine Orientierungsgrundlage für die Gestaltung der einzelnen Schule sowie für Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in allen Gliederungen des Schulwesens. Diese für den Austausch über „Schulqualität“ und deren Entwicklung so wichtigen Referenzsysteme sollen in den Beiträgen dieser Reihe theoretisch begründet und empirisch abgesichert werden.

Im ersten Band wurden bisherige Entwicklungen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung zur Schulqualitätsthematik kritisch gewürdigt sowie mögliche Folgerungen für die Praxis aufgezeigt. Dies erfolgte insbesondere vor dem Hintergrund einer Bilanztagung des „Arbeitskreises Qualität von Schule“ (Hinweise zum Arbeitskreis finden sich im Beitrag von Ulrich Steffens im vorliegenden Band; ausführlicher dazu Steffens & Bargel, 2016, in Band 1 der Reihe). Dabei war es das Anliegen, Brücken zwischen Theorie, Empirie und Praxis zu schlagen, um so einen produktiven Austausch zwischen Wissenschaft, Schulverwaltung und Schulpraxis herzustellen.

Dieser zweite Band geht einleitend gewissermaßen einen Schritt zurück, in dem das Verständnis von Schulqualität durch die Genese der Ideen, die zur Debatte über Schulqualität geführt haben, vertieft wird. Dadurch sollen die Anliegen herausgearbeitet werden, die hinter diesen Ideen standen und die in der Folge theoretisch untermauert wurden. Auf dieser Folie werden auch die aktuellen Herausforderungen plastischer. Dabei stehen die beiden zentralen Themen „Schulqualität“ und „Schulentwicklung“ im Mittelpunkt des Interesses, die zwar seit mehreren Dekaden in der fachöffentlichen Diskussion ihren je eigenen Platz haben, die aber spätestens seit der großen Präsenz der internationalen Leistungsvergleichsstudien in bildungspolitischen, -wissenschaftlichen und -praktischen Debatten nochmals an Bedeutung gewonnen und zunehmend auch eine entsprechende (schillernde) Aura entwickelt haben.

Teil I: Schulqualität

Die Diskussionen zeigen: Schulqualität wird eingefordert, von Behörden oder von Eltern; Lehrpersonen und Schulleitungen sowie bildungspolitisch Verantwortliche wiederum sind aufgefordert, alles dranzusetzen, eine hohe Schulqualität zu erreichen. Doch was bedeutet „Schulqualität“? Welche Faktoren unterstützen das Lernen der Kinder und Jugendlichen besonders und sind effektiv hinsichtlich der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler? Auf welche Faktoren „kommt es an“? Wann haben Schulen oder Bildungssysteme eine hohe Schulqualität erreicht? Und wie kann man Schulqualität erfassen und empirisch messen? Dies sind alles Fragen, auf die aktuell bereits einzelne Antworten vorliegen. Diese zeichnen aber keineswegs ein umfassendes Bild und können schon gar nicht der hohen Komplexität des Gegenstands gerecht werden.

Verschiedene Diskussionslinien können ausgemacht werden. Aus einer *theoretischen Perspektive* werden seit einigen Jahren vielschichtige und mehrdimensionale Modelle schulischer Qualität diskutiert, wobei verschiedene Ebenen, die Makro-, Meso-, Mikro- und personale Ebene, unterschieden werden und schulische Institutionen immer als Teil des Mehrebenensystems modelliert werden (Creemers & Kyriakides, 2008; Ditton, 2007; Fend, 2006; Helmke, 2012; Scheerens, 2016). Darüber hinaus haben *Angebots-Nutzungsmodelle schulischer Qualität* einen entscheidenden Impuls zum besseren Verständnis schulischer Qualität gegeben (Fend, 1982, S. 215) und die theoretisch relativ einfachen Input-Prozess-Output-Modelle substanziell erweitert bzw. modifiziert (Fend, 2008; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010). Damit einher ging die Erkenntnis, dass *Prozessqualitäten* auf der Meso- und der Mikroebene des schulischen Angebotes zu unterscheiden sind. Wie gut der bildungspolitische und bürokratische Input auf der *Mesoebene* umgesetzt wird, ist auf Schulebene die zentrale Qualitätsperspektive. Wie diese Schulgestaltungsprozesse schließlich mit der *Qualität des Lehrens und Lernens im Unterricht* verwoben sind, ist die zweite Qualitätsfrage, jene auf der Mikroebene (Fend, 2008). Auf beiden Ebenen wird es Varianz geben. Welches dabei jeweils das verantwortbare Minimalniveau von Qualität ist (im Sinne von „good enough schools“), gilt es bildungspolitisch auszuhandeln, empirisch zu fundamentieren und praktisch umzusetzen.

Auch die Prämissen, von denen Creemers & Kyriakides in ihrem *dynamic model of school effectiveness* (Creemers & Kyriakides, 2008) ausgehen, nämlich, dass nicht einzig die Quantität eines Faktors im Sinne des „mehr oder weniger“, sondern auch die Qualität im Sinne des „figurativen Erscheinungsbildes“ bedeutsam für die Bestimmung von schulischer Qualität ist oder dass nicht nur von linearen, sondern auch von nichtlinearen Effekten auszugehen ist, sind unseres Erachtens wichtige Erweiterungen des Verständnisses von schulischer Qualität.

Werden die aktuellen empirischen Befunde und die entsprechende Literatur betrachtet, dann fällt die *Diskrepanz zwischen den theoretischen Modellen und den empirischen Befunden* auf. Im Gegensatz zu den Merkmalslisten guter Schulen, wie sie über lange Zeit diskutiert worden sind und als wichtiger Ausgangspunkt für die heutige Diskussion von Schulqualität betrachtet werden können (Scheerens & Bosker, 1997;

Steffens & Bargel, 1993), wäre es heute entsprechend den theoretischen Überlegungen notwendig, komplexere Merkmalskonstellationen – nicht nur einzelne Faktoren – hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu analysieren. Darüber hinaus müssten die Interaktion und gegenseitige Abhängigkeit der verschiedenen Ebenen innerhalb einer Ebene wie auch ebenenübergreifend untersucht und die Analysen, die oftmals einzig querschnittlich angelegt sind, in längsschnittlicher Perspektive realisiert werden. In der Folge wäre es auch möglich, die aktuellen theoretischen Modelle auszudifferenzieren und insbesondere auch Relationen, Abhängigkeiten und Effekte herauszuarbeiten. Allerdings ergeben sich hierzu substanzielle methodische Schwierigkeiten und Herausforderungen (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons & Teddlie, 2016; Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010), und dies über die normative Frage hinaus, was denn Qualität ist und welches Verständnis von Qualität tragend für die Analyse von Schule und Schulqualität sein soll (Harvey & Green, 2000; Sauerwein & Klieme, 2016). Zudem haben die Diskussionen um die Metastudie von Hattie (2009) kaum die Diskussionen um ein komplexes Verständnis von Schule und schulischen Einflussfaktoren gestärkt; vielmehr entsteht der Eindruck, dass einzelnen Faktoren, nicht aber Faktorenkonstellationen, eine spezifische Wirkung zugewiesen werden kann (vgl. z.B. Steffens & Höfer, 2016). Dies ist gerade das Gegenteil dessen, was theoretisch angenommen wird und wofür es auch empirische Belege gibt (Cheng & Cheung, 2003).

Im Rahmen des vorliegenden Bandes wird es nicht möglich sein, die Diskussion über Schulqualität abschließend zu führen. Es ist vielmehr das Ziel dieses Bandes, spezifische Schwerpunkte der Debatte in den Fokus zu nehmen und bedeutsame Forschungsbefunde und -desiderata sowie Ansätze für die Weiterentwicklung des Verständnisses von Schulqualität zu diskutieren. Folgende Beiträge finden sich in diesem ersten Teil des Bandes:

**(1) Ulrich Steffens:
Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee**

Der Schulqualitätsansatz hat inzwischen eine Entwicklung von fast 40 Jahren hinter sich und in dieser Zeit mannigfaltige Wandlungen erfahren. Um die Grundlagen dieses Ansatzes wieder in Erinnerung zu rufen, damit sie bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens nicht in Vergessenheit geraten, konzentriert sich Ulrich Steffens in seinem Beitrag auf die Genese des Schulqualitätsansatzes. Dabei beschreibt er die Anfänge der Schulqualitätsdiskussion und die Gründe, wie es zu der „Kernidee“ gekommen ist.

Ulrich Steffens führt aus, dass insbesondere zwei Anstöße zu einer Erkundung der Qualität und Effektivität von Schule führten. Zum einen waren es soziale Wandlungsprozesse, die dem Prinzip der „Lebensqualität“ eine zentrale orientierende Größe im gesellschaftlichen Leben zuerkannten. Zum anderen ließen Befunde aus den ersten großen Vergleichsstudien zwischen unterschiedlichen Schulsystemen der 1970er Jahre aufhorchen. Sie beschrieben bei vergleichbaren makroorganisatorischen Vorstruk-

turierungen große Unterschiede in der pädagogischen Gestalt von Einzelschulen. Bislang wurde stillschweigend davon ausgegangen, dass schulaufsichtliche Vorgaben und Kontrollen für gleiche Verhältnisse an allen Schulen sorgen würden. Diese damals überraschenden Befunde führten zu Ermittlungsbemühungen der verursachenden Faktoren, die verschiedene Suchbewegungen nach sich zogen. Dabei wurden unterschiedliche Realisierungen makroorganisatorischer Vorstrukturierungen an einzelnen Schulen identifiziert. Diese innerschulischen Gestaltungen wurden daraufhin auf ihre Qualität hin unter die Lupe genommen, und zwar im Hinblick auf lebenswerte schulische Verhältnisse und ertragreiche Lehr- und Lernprozesse. Beide Anstöße hatten somit ihren verbindenden gemeinsamen Nenner.

In einem gesonderten Kapitel arbeitet Ulrich Steffens heraus, dass es neben der Schulqualitätsentwicklung im deutschsprachigen Raum auch eine internationale Entwicklung im OECD-Zusammenhang gab. Dabei macht der Autor deutlich, dass beide Initiativen unabhängig voneinander verliefen, aber in bemerkenswerter Weise zu ähnlichen Fragestellungen und Positionierungen führten.

Im letzten Kapitel werden die Konsequenzen des Schulqualitätsansatzes für die Bildungsplanung und Schulentwicklung in fünf Eckpunkten beschrieben und entsprechende Folgen aufgezeigt, die der Ansatz in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern ausgelöst hatte. Ein maßgeblicher Ertrag dabei waren u.a. die Bemühungen um die „Selbstständige Schule“ und Maßnahmen einer systematischen Schulgestaltung durch eine Schulkonzeptentwicklung und Schulprogrammarbeit.

(2) Hartmut Ditton: Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen

Wenn von Schulqualität die Rede ist, dann geht es nicht nur um Strukturen und Prozesse auf der Ebene der Einzelschule. Vielmehr ist Schulqualität nur in einem Zusammenspiel verschiedener Handlungsebenen zu realisieren, bei der Unterrichtsqualität eine „tragende Säule für Schulqualität“ darstellt. Die verschiedenen Handlungsebenen des Schulsystems und ihr Zusammenwirken stehen im Mittelpunkt der Arbeit von Hartmut Ditton. Dabei wird deutlich, dass Schule nur einen Wirkungsfaktor darstellt und dass das Ensemble der anderen Faktoren in ihrem Einfluss nicht unterschätzt werden darf. Bevor Hartmut Ditton auf das Zusammenwirken der Handlungsebenen näher eingeht, referiert er den Diskussionsstand in der Forschung zur Schulqualität. Dabei geht er von seinem bekannten Modell „Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich“ (2000) aus und entwickelt es im Vorliegenden weiter. Diese Erweiterung bezieht sich zum einen auf den „Stellenwert von Schule für die Gesellschaft im Ganzen“ und zum anderen auf die Bedeutung „außerschulischer Einflussgrößen“ für schulische Erträge.

Hartmut Ditton weist darauf hin, dass die Debatte um die Bedeutung der Handlungsebenen für die Qualität und Effektivität von Schule und Unterricht bereits seit Jahrzehnten geführt wird (erinnert sei an die Arbeiten von Coleman et al., 1966 und Jencks et al., 1973) und dass sie in jüngster Zeit wieder neuen Auftrieb erfahren hat (insbesondere durch die Hattie-Studie). Auch wenn die Bezeichnungen variieren,

so geht es im Wesentlichen um die Bedeutung von Individualebene (Schülerin bzw. Schüler), Unterrichtsebene (Klassenebene) und Schulebene sowie – je nach Modell und Untersuchungsansatz – um die Ebene des sozial-regionalen Kontextes (u.a. Familie, Gleichaltrige). Hartmut Ditton führt aus, dass die Schulebene zwar relevante Rahmenbedingungen für die Qualität von Unterricht setzt, dass sie aber weniger von Bedeutung ist als Faktoren auf der Lehr- und Lernebene.

Ausführlich setzt er sich mit den verschiedenen Studien auseinander und referiert die entscheidenden Befunde. Dabei weist er darauf hin, dass die Ergebnisse je nach methodischem Vorgehen und der Differenziertheit der Analysen variieren. Beispielsweise fördert die Bilanz von Kyriakidis und Creemers (2009) zu Tage, dass „die Varianzen in den schulischen Leistungen zu 75% auf der Schülerebene, zu 10% auf der Schul- und schließlich zu 15% auf der Klassenebene zu finden sind“. Deutlich wird aber auch, dass sich die Faktoren nicht eindeutig trennen lassen und dass „Effekte der Kontextmerkmale und der schulspezifischen Faktoren“ häufig konfundiert sind. Darüber hinaus ist das Zusammenspiel von Fähigkeitsniveau, Schulform und sozialer Herkunft von entscheidender Bedeutung. Hartmut Ditton zeigt dabei auf, dass dieses Ergebnismuster Problemlagen bestimmter Schulformen, insbesondere der Hauptschule, nach sich zieht. Einen gesonderten Stellenwert nimmt für ihn die Frage ein, wie gut zwischen „guten“ und „schlechten“ Schulen unterschieden werden kann und wie dabei schulische Effekte über die Zeit und über unterschiedliche Leistungsbereiche hinweg stabil bleiben.

Hartmut Ditton bilanziert seine Analysen zum Zusammenspiel der Handlungsebenen dahingehend, dass Merkmale der Lernenden (Fähigkeiten, Motivation und Selbstkonzept) und außerschulische Faktoren (Familie, Peers, informelles Lernen) von „größter Bedeutung für schulischen Erfolg sind“. Schule und Unterricht haben zwar einen entscheidenden Stellenwert im Bildungsverlauf, „aber die Wirkungen des Schulbesuchs ergeben sich im Zusammenwirken mit familialen sowie schulstrukturellen und gesellschaftlich-sozialen Bedingungen und Zielvorstellungen“. Wo Schule besonders wirksam ist, handelt es sich um ganz konkrete Lehr- und Lernkontexte. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Muster für die erfolgreiche Gestaltung von Schule.

(3) Helmut Fend:

Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext: Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance- theoretischer Sicht

Im Mittelpunkt des Beitrags von Helmut Fend steht die Gestaltung der Einzelschule im Kontext umfassender Qualitätssicherung. Ausgangspunkt für seine Analysen ist die „Entdeckungsgeschichte“ um die Schulqualitätsdiskussion, für die sich bereits im 17. Jahrhundert mit der „Pastorenerhebung“ im Schweizer Bildungswesen erste Quellen finden lassen. Die Diskussion hat vor allem ab den 1970er Jahren das Qualitätsbewusstsein wachsen lassen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Aufkommen der empirischen Forschung zum Bildungswesen in Deutschland – bis hin zu den großen internationalen Studien wie PISA. Diese Untersuchungen haben, so

Helmut Fend, „das Monopol von Politik und Verwaltung aufgehoben, alleinige Instanzen der Beurteilung der Qualität des Bildungswesens zu sein“. Bereits die ersten großen Bildungsstudien ab den 1970er Jahren haben deutlich werden lassen, dass die schulaufsichtlichen Verfahren ihre Grenzen haben und dass deshalb Alternativen der Qualitätssicherung des Bildungswesens gefunden werden müssen.

Dementsprechend geht Helmut Fend in seinen weiteren Analysen der Frage nach, welche Möglichkeiten zur Systemsteuerung auf der Ebene der Einzelschule bestehen. So erinnert er mit Verweis auf vorliegende Studien an die Unterschiedlichkeit von Schulen, etwa an Schulen mit einem reichhaltigen Schulleben, an zerstrittene Kollegien oder an wertschätzende pädagogische Verhältnisse zwischen Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. Dies verweist auf unterschiedliche Potenziale mit entsprechenden Gestaltungsfaktoren: „Sie zeigen, dass Schulen unterschiedlich aktiv sein können und dass es Stufen der Problemlösungskompetenz von Schulen gibt [...]“. Mit diesen Potenzialen sind zwar Effekte bei den Schülerinnen und Schülern im sozio-emotionalen Bereich verbunden, nicht aber im Bereich fachlicher Leistungen. Von diesem Befund ausgehend, fragt Helmut Fend, inwiefern es realistisch ist, „von einer solchen Handlungsebene als zentraler Ebene der Qualitätsgestaltung und Qualitätssicherung auszugehen“.

Antworten verspricht er sich davon, die Gesamtzusammenhänge im Bildungswesen zu studieren, um so die Möglichkeiten der einzelnen Schule verorten zu können. Dazu entwirft er ein „Gesamtmodell der Gestaltung im Bildungswesen“, der eine „Theorie der Verschränkung von Handlungsebenen“ mit den jeweiligen „Rekontextualisierungen“ durch „institutionelle Akteure“ zugrunde liegt. Er beschreibt dazu auch die Gestaltungsinstrumente auf den verschiedenen Handlungsebenen. Dabei wird das Problem deutlich, „dass von der Schulebene zu viel erwartet wird und dass die Schulen in einen Konflikt zwischen Verantwortungszuschreibung und den adäquaten Mitteln der Verantwortungswahrnehmung geraten, der Widerstand auch gegen sinnvolle Maßnahmen erzeugen könnte“. Vorschläge, um dieser Gefahr entgegenzuwirken, bilden den Abschluss seines Beitrags.

**(4) Martin Heinrich:
Schlaglichter auf die Schulqualitätsforschung aus einer Governance-Perspektive. Analysen zu Aushandlungsprozessen am Beispiel der dialogischen Schulinspektion und der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises**

Ausgehend von einer „Gleichzeitigkeit theoretisch unvereinbarer Positionierungen“ von Normativität und „Neutralitätsfiktion“ in der Schulqualitätsforschung plädiert Martin Heinrich in seinem Beitrag für eine „normative Reflexion“, um so die bestehende wissenschaftsanalytischen Trennungen im Qualitätsdiskurs zu überwinden. Auf diese Weise könnte die empirische Bildungsforschung „diskursfähig“ werden. Dies sei notwendig, um die impliziten normativen Annahmen in der Bildungsforschung, wie sie vor allem ihren Niederschlag in Referenzsystemen für Schulqualität – als einer

Quasi-Theorie der guten Schule – gefunden haben, aufzudecken und in einer Governance-Perspektive verhandelbar zu machen.

Für die Notwendigkeit einer diesbezüglichen „Handlungskoordination“ der institutionellen Akteure spricht für ihn der Sachverhalt, dass die „vermeintlich konsensuellen Qualitätskriterien“, wie sie in der Schulinspektion zur Anwendung und zu vermeintlich objektiven Ergebnissen kommen konnten, in der Praxis häufig nicht auf Akzeptanz stoßen. Martin Heinrich geht sodann vor dem Hintergrund eigener Forschungsvorhaben der Frage nach, wie es zu dieser unbefriedigenden Situation kommen konnte, dass die Evidenzen der empirischen Bildungsforschung nicht zu überzeugen vermögen. Dabei schildert er mit anschaulichen Zitatbeispielen aus den Interviews der Studien, dass seitens der Praxis die Schulinspektionsdaten häufig nicht als Expertenurteile des „verobjektivierenden Blicks von außen“ wahrgenommen werden.

Erste Konsequenzen daraus sieht Martin Heinrich in den inzwischen revidierten Inspektionsverfahren in mehreren Bundesländern, in denen sich dialogische Strukturen abzeichnen. Entsprechende Entwicklungen sieht Martin Heinrich auch bei den Gütekriterien des Deutschen Schulpreises. Hier verweist er auf die Initiative, die Qualitätsbereiche zur Diskussion zu stellen. Dabei wird deutlich, dass sich die Kriterien nicht standardisieren lassen. Statt Eindimensionalität wird für „die Eröffnung des Diskurses durch eine Vielfalt der Perspektiven auf Schulqualität“ plädiert, die es durch eine „Re-Kontextualisierung“ der Akteure zu konkretisieren gilt.

Vor diesem Hintergrund bilanziert Martin Heinrich, dass die Schulqualitätsdiskussion sich einer Prüfung anhand ihrer eigenen Prinzipien unterziehen muss und einer „beständigen Aushandlung im Dialog“ bedarf.

(5) Wolfgang Böttcher: Schulqualität und der Einfluss der Ökonomie. Skizzen und Thesen zu einem angespannten Verhältnis

Wolfgang Böttcher befasst sich in seinem Beitrag mit dem Verhältnis von Bildung und Ökonomie, das er trotz hoher Bildungsausgaben als „angespannt“ beschreibt. So verweist er im ersten Teil seiner Ausführungen auf Befürchtungen einer „feindlichen Übernahme“ der Bildung durch die Ökonomie, wie er sie anhand von Reaktionen auf einen OECD-Bericht in sieben „Elementen“ näher ausführt. Deutlich wird dabei, in welchem starkem Ausmaß die Ökonomie mit Reformvorschlägen den Bildungsbereich „okkupiert“, beispielsweise mit der Idee der „Dezentralisierung“ – verbunden mit einer externen Output- und Outcome-Kontrolle. Der Autor führt dazu aus, dass die Erziehungswissenschaft dem kaum etwas Substanzielles zur Überwindung der vielfältigen Defizite in der Bildung entgegensetzen könne, wodurch die beklagte „Ökonomisierung“ erst möglich würde.

Im zweiten Teil skizziert Wolfgang Böttcher zentrale Gegenstandsbereiche der Bildungsökonomie und arbeitet heraus, wie hilfreich die entsprechenden Erkenntnisse für die Bearbeitung zentraler erziehungswissenschaftlicher Anliegen bzw. Themen sein können. Beispielsweise zeigt er auf, dass Bildungsanstrengungen nicht nur zu einer

höheren wirtschaftlichen Produktivität führen, sondern darüber hinaus auch pädagogisch erwünschte Wirkungen in zentralen schulischen Zielbereichen zur Folge haben. Dabei verweist er auf Bereiche, in denen sich finanzielle Investitionen besonders lohnen. Zugleich macht er deutlich, dass mehr Ressourcen nicht automatisch wirkungsvoll sind und dass auch mit unerwünschten Nebeneffekten zu rechnen ist. Insbesondere befasst er sich zum einen mit gesellschaftlichen Herausforderungen, die eine bedeutende Ressourcenzuweisung zwingend erforderlich machen, wie beispielsweise im Ganztagsbereich. Zum anderen betont er die Notwendigkeit von „Evidenz“ als Grundlage des Handelns im Bildungswesen. Mit dieser Forderung wird in der Bildungsökonomie die Erwartung verbunden, „dass die Akteure im Schulsystem aus ihren Erfahrungen lernen“. Dem steht häufig ein Desinteresse entgegen, die Wirkungen von Maßnahmen empirisch zu untersuchen.

Aus seinen Analysen folgert Wolfgang Böttcher erstens, dass sich Bildung mehr mit ihrer Wirksamkeit befassen und dabei von pädagogischen Fragen geleitet sein müsse und zweitens, dass sich dafür Evaluation – als „das ‚fünfte E‘ einer bildungsökonomisch inspirierten Pädagogik“ – anbieten würde, um evidenzorientierte Entscheidungen zu ermöglichen.

(6) Tobias Feldhoff & Falk Radisch: Messung von Schulqualität

Tobias Feldhoff und Falk Radisch gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Schul- und Unterrichtsqualität vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und Begründungen empirisch erfasst und gemessen werden kann. Ein solches Vorgehen stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, weil das Konstrukt eine hohe Komplexität aufweist und durch eine Vielzahl interdependenter Wirkungen gekennzeichnet ist. Hinzu kommt, dass in Schule und Unterricht vielschichtige soziale Interaktionen und pädagogische Prozesse ablaufen, die aufgrund ihrer mangelnden Standardisierung schwer zu erfassen sind. Gerade in Anbetracht der immer wieder kritisierten vagen Bestimmtheit von Schulqualität sind entsprechende Klärungen eine grundlegende Voraussetzung nicht nur für Untersuchungen zur Schulqualität, sondern auch für praktische Konzeptualisierungen.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht eine systematische Auseinandersetzung mit sieben zentralen Merkmalen, die nach Tobias Feldhoff und Falk Radisch für eine adäquate Erfassung von Schulqualität von Bedeutung sind. Insbesondere geht es um die Mehrebenenstruktur von Schulqualität, um die häufig indirekten Wirkungen von Einflussgrößen, um die Vielfalt bedeutsamer Faktoren und ihrer reziproken Wechselverhältnisse sowie um das Problem nichtlinearer Effekte. Einen zentralen Stellenwert wird der längsschnittlichen Erfassung von Schulqualität zuerkannt, die deshalb auch den breitesten Raum in der Abhandlung einnimmt. Dabei fächern die Autoren die methodische Vorgehensweise nach Messzeitpunkten und Untersuchungszeitraum, nach einer Berücksichtigung von Veränderungen der zu untersuchenden Faktoren im Zeitverlauf und nach möglichen Bedeutungsveränderungen

der Konstrukte im Entwicklungsprozess auf. Zu letzterem werden messtheoretische Entwicklungsmodelle herangezogen, die die Multidimensionalität von Faktoren in den Blick nehmen. Ausführlicher setzen sich Tobias Feldhoff und Falk Radisch auch mit der Vielfalt von Gestaltungsfaktoren und ihrem wechselseitigen Zusammenspiel auseinander und beschreiben mögliche Wirkungen bei den Lernenden und auf der Unterrichtsebene.

In ihrem abschließenden Teil streichen sie heraus, dass eine bestmögliche Erfassung der Komplexität von Schulqualität ein Anliegen sowohl der Schuleffektivitätsforschung als auch der Schulentwicklungsforschung sein müsse. Zudem plädieren sie u.a. dafür, die in den Bundesländern inzwischen bereitstehenden Schuldatenbestände besser zu vernetzen und der Forschung leichter zugänglich zu machen. Darüber hinaus versprechen sie sich von einer systematischen Verzahnung qualitativer und quantitativer Daten einen weiterführenden Erkenntnisgewinn.

Teil II: Schulentwicklung

Das Wissen darum und die Frage danach, welche Faktoren zur optimalen Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler am besten beitragen können, skizzieren nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist (vielleicht) noch relevanter: Wenn wir wissen, worauf es ankommt, ist zu fragen: Wie können wir eine hohe Schulqualität erreichen? Welche Maßnahmen sind effektiv? Welche Rollen spielen dabei die verschiedenen Akteure, die Bildungspolitik, die Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler oder die Eltern? Schulentwicklung bildet somit ein zentrales zweites Standbein in den aktuellen Debatten. Ohne die Klärung dieser Fragen bleiben alle Bemühungen ‚auf der Strecke‘, das letztendliche Ziel, nämlich die Erreichung eines qualitativ guten Bildungssystems und qualitativ guter Schulen.

Die Relevanz des Themas „Schulentwicklung“ ist für die Gesellschaft daher besonders virulent. So haben Bildungspolitik und Bildungsadministration ein verstärktes Interesse an der Schulentwicklungsforschung entfaltet, da Schulen und Lehrpersonen – zu recht – als ‚Scharnierstelle‘ für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und damit das Erreichen besserer Lernergebnisse betrachtet werden (Maag Merki & Werner, 2013). Aber auch in der Schulforschung hat sich die Bedeutsamkeit des Themas vergrößert. So zeigen die Analysen von Rürup (2011), dass sich die Häufigkeit der Publikationen zum Thema „Schulentwicklung“ seit den 2000er Jahren im Vergleich zur Zeit bis Anfang der 1990er Jahre mehr als vervierfacht hat; ein deutlicher Hinweis, dass erhebliche Anstrengungen in die Klärung von Schulentwicklungsfragen gesteckt worden sind.

Allerdings: Trotz dieser Bemühungen ist die Bilanz durchwachsen. Es lassen sich zwar auf der Basis aktueller Studien in gewissen Bereichen konsistente und replizierbare Befunde identifizieren. So bestätigen verschiedene Studien, dass beispielsweise Schulleitungen, ihre Einstellungen und ihr Handeln als „change agents“ wesentlich zur Weiterentwicklung der Schulen beitragen (Hallinger & Heck, 2011; Hallinger, Heck & Murphy, 2014). Diverse Studien zeigen zudem, dass es nicht alleine auf die

Schulleitungen ankommt, sondern dass ihr Handeln nur in Abhängigkeit von weiteren Faktoren erfolgreich werden kann. Besonders bedeutsam sind hier beispielsweise die empirischen Befunde von Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu and Easton (2010), die zeigen, dass Schulentwicklung nur dann erfolgreich verlaufen kann, wenn alle Merkmale gleichermaßen vorhanden sind („Baking the cake of school improvement“). Ist ein Merkmal nur gering ausgeprägt, beispielweise die Kohäsion des Kollegiums oder die Verbindung der Schule mit der Gemeinde, so ist das ganze Schulentwicklungsvorhaben gefährdet.

Trotz des an dieser Stelle relativ deutlichen Bildes gelingender Schulentwicklung bleiben viele Fragen offen. So muss auch in der Erforschung von Schulentwicklungsprozessen, analog zum Schulqualitätsdiskurs, konstatiert werden, dass ein substanzielles Manko hinsichtlich der längsschnittlichen Untersuchung von Schulentwicklung besteht (Feldhoff, Radisch & Bischof, 2015). Angesichts des Sachverhaltes, dass schulische Entwicklungen letztlich nur über die Zeit hinweg feststellbar sind, ist dies besonders gravierend. Aus methodischer und theoretischer Perspektive stellt sich zudem die Frage, was denn unter Schulentwicklung in Abgrenzung von einer ‚einfachen‘ Entwicklung von Schule zu verstehen ist und wie Entwicklungsprozesse erklärt bzw. auf welche Ursachen zurückgeführt werden können (Emmerich & Maag Merki, 2014).

In diesem zweiten Teil soll hierzu der aktuelle Forschungsstand dokumentiert und bilanziert werden, Forschungsdesiderata und mögliche Forschungsansätze sollen zudem sichtbar gemacht werden. Diesen Anliegen widmen sich die folgenden Beiträge in diesem Band.

(7) Hans Haenisch & Ulrich Steffens: Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen

Obwohl die Schulentwicklungsforschung noch keine lange Tradition in Deutschland hat, liegen mittlerweile zahlreiche Befunde darüber vor, was „gute“ Schulen kennzeichnet und was ihre Gelingensbedingungen sind. Diese sind – meistens auf der Basis empirisch-quantitativer Studien – auch in verschiedenen Bilanzierungen mehrfach zusammengestellt worden. Was bislang allerdings häufig fehlt, sind durch Studien belegte ganz konkrete *schulpraktische Hinweise* für solche Prozesse. Der vorliegende Report von Hans Haenisch und Ulrich Steffens versucht deshalb, hier mehr Aufschlüsse zu geben: Die „Schlüsselfaktoren“ sollen mit handlungspraktischen Aspekten der Schulentwicklung unterlegt werden. Dazu wurde auf drei qualitative Studien zurückgegriffen, die bislang noch nicht in größerem Umfang veröffentlicht wurden. Bemerkenswert dabei ist, dass die Autoren in ihrer Bilanz zu Erkenntnissen kommen, die klare Entsprechungen zur vorliegenden empirisch-quantitativen Forschung aufweisen.

Im ersten Teil werden von Hans Haenisch und Ulrich Steffens die Faktoren aufgezeigt, denen eine „Schlüsselfunktion“ bei der Entwicklung von Schulen zugesprochen wird. Dabei geht es um (1) Leitkonzepte, (2) schulinterne Steuerung, (3) Erprobungsorientierung, (4) Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, (5) Kompetenzbasis

und Professionalisierung, (6) Unterstützung und Rückhalt sowie (7) Orientierung an den Schülerinnen und Schülern. Im zweiten Teil wird beschrieben, wie sich Entwicklungsprozesse im zeitlichen Ablauf darstellen. Dabei werden vier Phasen unterschieden: Der Ausgangspunkt von Veränderungen, die Initiativphase, der Beginn einer systematischen Entwicklung und die Phase der Verstetigung.

Einen besonderen Stellenwert bei den Schlüsselfaktoren wird der Kooperation in Kollegien zugesprochen, die als Transmissionsriemen der Schulentwicklung zu funktionieren scheint. Eine entwicklungsförderliche Dynamik der kollegialen Zusammenarbeit wird dabei in vielfältigen Gelegenheiten gesehen, in denen neue Blickrichtungen auf die Lernenden entstehen. Bei der Prozessgestaltung von Maßnahmen kommt der Absicherung von Neuerungen durch strukturelle Vorkehrungen – wie die Einrichtung einer schulischen „Steuergruppe“ oder einer systematischen Qualifizierung und Beratung – eine wesentliche Bedeutung zu. Sie sichern eine Verstetigung neuer Handlungsroutinen.

(8) Tobias Feldhoff: Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen?

Tobias Feldhoff befasst sich in seinem Aufsatz mit der „Lernfähigkeit von Schulen“. Dazu referiert er die zentralen Forschungsbefunde und ergänzt sie um Untersuchungsergebnisse aus einer eigenen Studie im Zusammenhang mit dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Theoretischer Hintergrund für seine Analysen ist das Konzept der „Kapazität Organisationalen Lernens“. Bei diesem Ansatz werden sieben Dimensionen unterschieden, die für die Lernfähigkeit von Schulen verantwortlich gemacht werden. Zu diesen Dimensionen werden die vorliegenden zentralen Befunde referiert, wie sie aus der internationalen Forschung bekannt sind. Dabei hat sich die „Partizipation“ der Lehrpersonen als „Schlüsseldimension“ erwiesen, weil sie „in gewisser Weise Bedingungen und Ergebnisse des Lernens in anderen Dimensionen ist“.

Die dargestellten Forschungsergebnisse werden sodann ergänzt um Ergebnisse, die Tobias Feldhoff in seiner eigenen Untersuchung zur Lernfähigkeit von Schulen auf der Basis von 69 Schulen in NRW ermittelt hat. Nach einer kurzen Beschreibung des methodischen Vorgehens stellt er seine Untersuchungsergebnisse vor. Seine entsprechenden Analysen berücksichtigen ebenfalls die gleichen Dimensionen, wie sie dem genannten Forschungsansatz zugrunde liegen. Auf diese Weise lassen sich die Befunde gut vergleichen. Dabei zeigen sich Übereinstimmungen und Unterschiede. Insbesondere fällt übereinstimmend die hohe Bedeutung von Führung und Management auf. Große Übereinstimmungen zeigen sich auch, was den Stellenwert „gemeinsamer Ziel- und Wertvorstellungen“ anbelangt. Insgesamt fällt auf, dass die Ergebnisse von den „Selbstständigen Schulen“ in NRW doch hinter den Möglichkeiten zurückbleiben, wie sie in der internationalen Forschungsbilanz gefunden wurden. Offenbar befinden sich die Schulen in NRW vergleichsweise noch in einem Anfangsstadium des organisationalen Lernens und müssen die entsprechenden Kapazitäten erst aufbauen. Besonders

auffallend sind die schwache Ausprägung evaluativer Maßnahmen der Kollegien und die geringe Nutzung evaluativer Daten für die Weiterentwicklung der Schule.

Vor diesem Hintergrund fragt sich Tobias Feldhoff, welche Voraussetzungen auf schulischer Seite notwendig sind, um geplante Reformen produktiv umsetzen zu können, und welche Forschung dafür noch erforderlich ist, um entsprechende Erkenntnisse gewinnen zu können.

(9) Rudolf Messner:

Gute Schulen – selbstständig und mit besonderer Schulkultur

Vor dem Hintergrund der Schulentwicklung in der Bundesrepublik in den 1970er und 1980er Jahren beschreibt Rudolf Messner in seinem Beitrag zentrale Qualitätsmerkmale für gute Schulen. Dabei stehen für ihn die „selbstständig handelnde Einzelschule“ und eine von der Reformpädagogik geprägte „Schulkultur“ in einem engen Zusammenhang.

In seinem ersten Teil skizziert er dazu die Entwicklungs- und Begründungszusammenhänge, angefangen von Hartmut von Hentigs „Die Schule neu denken“ und die in Alternativ- bzw. Reformschulen sich herausbildende spezifische „Lernkultur“, die im Verlauf der Jahre zu Adaptationen auch an staatlichen Regelschulen geführt hat. Letzteres illustriert er am Beispiel der hessischen Versuchsschulen mit ihren ausgeprägten pädagogisch-schulkulturellen Konzepten. Rudolf Messner beschreibt ferner, wie die erwähnten Ansätze durch die Weiterentwicklung der Konzepte der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ und der „Selbstständigen Schule“ weitere Unterstützung erfuhren; auch schulaufsichtliche Vorgaben einer Schulprogrammarbeit begünstigten eine Ausformung schulspezifischer pädagogischer Lehr- und Lernkulturen.

Im Teil 2 widmet sich der Autor den „Kernpunkten der Schulentwicklung“ unter den Prinzipien selbstständiger Schulgestaltung und selbstständigkeitsfördernder Schulkultur. Dabei entwirft er einen Katalog, den er in insgesamt 17 Merkmalen näher ausführt. Dabei unterteilt er die Merkmale in Aspekte, die bereits vor PISA von Bedeutung waren (beispielsweise Schule „als Lebens- und Erfahrungsraum“ sowie als „Ort verlässlichen Zusammenlebens“) und solche, die erst im Anschluss an PISA für Bildung und Erziehung besonders relevant wurden (z.B. „Förderung der Schülerkompetenz durch die Entwicklung fachlicher Leistungskulturen“). Sechs weitere Punkte beziehen sich auf Entwicklungsschwerpunkte mit Blick auf die Organisation Schule; etwa auf Schulleitung, Teambildung und Selbstevaluation.

Abschließend zeigt Rudolf Messner exemplarisch auf, wie sich die Realisierung der von ihm ausgeführten konzeptionellen Elemente in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgeformt hat – je nach den schulaufsichtlichen Reformvorhaben und den Entwicklungsständen an einzelnen Schulen. Er schließt seine Ausführungen mit der Beschreibung der Quintessenz aus der Sicht der dargelegten orientierenden Qualitätsmerkmale für gute Schulen.

(10) Michael Schratz:
**Innovative Schulen – exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung
 am Beispiel des Deutschen Schulpreises**

Die Schulqualitätsdiskussion in Deutschland hat bereits in den 1980er Jahren bei der Suche nach Gelingensfaktoren der Schulgestaltung nicht nur empirisch untermauerte Beobachtungen systematisch aufgearbeitet, sondern auch Fallstudien von Schulen in reformpädagogischer Tradition in den Blick genommen. An ihnen ließen sich nicht nur die Faktoren exemplifizieren, die die Schulforschung zu Tage gefördert hat, vielmehr gaben sie darüber hinaus die „Gesamtgestalt“ einer guten Schule anschaulich zu erkennen. Ferner machten sie vor allem deutlich, dass Qualität das Ergebnis eines gelungenen Zusammenspiels von verschiedenen Komponenten der Schulgestaltung ist. Insofern ist der fallorientierte Blick auf die Einzelschule ein lohnenswertes Unterfangen. Eine besondere Gelegenheit dafür bieten die Schulen des Deutschen Schulpreises (DSP). Deshalb beschreibt Michael Schratz im vorliegenden Band vor dem Hintergrund der Auswahlkriterien und rückblickend auf zehn Jahre Erfahrungen mit dem DSP das Besondere dieser Schulen. Zum Abschluss seiner Ausführungen verweist er auf die Notwendigkeit eines Forschungsprogramms, um die an Einzelfällen gewonnenen Erfahrungen durch systematische Untersuchungen mit gesicherten Erkenntnissen zu untermauern.

Zunächst skizziert er die sechs Qualitätsbereiche, die für die Schulauswahl herangezogen werden. Mit ihnen lässt sich ein umfassendes Bildungsverständnis schulischer Leistungen zeichnen: Es geht um (1) „Leistung“, (2) „Umgang mit Vielfalt“, (3) „Unterrichtsqualität“, (4) „Verantwortung“, (5) „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ und (6) „Schule als lernende Institution“. Das damit zu gewinnende Bild von guter Schule repräsentiert „einen fachöffentlichen Vernunftgebrauch“ des pädagogisch Wünschbaren. Seine Beschreibung jener Schulen, die im Rahmen des Schulpreises prämiert wurden, verdichtet er auf drei Aspekte – mit den Fragestellungen, wie Innovationen an erfolgreichen Schulen (a) „bei unterschiedlichen Formen von Komplexität entstehen“, (b) „Feedback und organisationale Energie für kreative Entwicklungsprozesse freisetzen“ und (c) „zu einem deutschlandweiten Transfer innovativer Praxis beitragen“.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit von Einzelschulen bedarf es „komplexer Veränderungsstrategien“, um den Schulen bei ihrer Entwicklung gerecht werden zu können. Dazu legt Michael Schratz ein Innovationsmodell vor, das vier Entwicklungsstufen unterscheidet: „Reacting“, „Redesigning“, „Reframing“ und „Regenerating“. Er beschreibt sodann diese Stufen unter Bezugnahme auf Beispiele von Schulpreisschulen. Daran anknüpfend hebt Michael Schratz Feedback und organisationale Energie als wesentliche Elemente für Transformationsprozesse an diesen Schulen hervor („Musterwechsel braucht Feedback“). Vor diesem Hintergrund stellt er sodann dar, wie die Schulpreisschulen nachhaltige Impulse für eine Weiterentwicklung des gesamten Schulwesens setzen können. Dies gilt zum einen für die Übertragung guter Konzepte auf andere Schulen. Zum anderen bieten diese Schulen eine geeignete Erfahrungsgrundlage für die Frage, welche institutionellen Veränderungen für eine erfolgreiche Entwicklung er-

forderlich sind. Zur Verbreitung dieser Erfahrungen bieten die Träger des DSP zahlreiche Maßnahmen an (v.a. auch mit der Gründung der „Deutschen Schulakademie“), die Michael Schratz anschließend skizziert.

(11) David Kemethofer & Herbert Altrichter: Der Beitrag neuer Steuerungsinstrumente zur Qualitätsentwicklung in der Einschätzung von Schulleitungen

Spätestens durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen (v.a. PISA) geriet die Leistungsfähigkeit der deutschsprachigen Schulsysteme in eine breite öffentliche Diskussion. Dabei wurde insbesondere die traditionell vorherrschende sogenannte „Input-Steuerung“ kritisiert. Die Lösung wurde daraufhin in einer empirieorientierten Vorgehensweise gesehen, die ihren praktischen Niederschlag in einer „evidenzbasierten Systemsteuerung“ gefunden hat. Bei der Etablierung dieser neuen Steuerungsstrategien wurden jedoch die verschiedenen Akteursgruppen nicht systematisch einbezogen. Da die Akzeptanz und Unterstützung in der Praxis als eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung angesehen wird, gehen deshalb David Kemethofer und Herbert Altrichter in ihrem Beitrag der Frage nach, für wie geeignet schulische Leitungspersonen die unterschiedlichen, in der Steuerungslandschaft anzutreffenden Instrumente für die Qualitätsentwicklung des Schulwesens halten, und zwar am Beispiel österreichischer Schulleiterinnen und Schulleiter.

David Kemethofer und Herbert Altrichter zeigen dabei auf, dass die entsprechenden Ergebnisse im Großen und Ganzen eine relativ hohe Akzeptanz verschiedener Ansätze zur Entwicklung des Schulsystems zu Tage fördern. Allerdings ist festzustellen, dass vorrangig die bisherigen „traditionellen“ Steuerungsmaßnahmen – wie Qualifizierung des Personals und Bereitstellung von Ressourcen (z.B. Schulausstattung und kleine Klassen) – sehr positiv wahrgenommen werden, wohingegen die neuen Steuerungsstrategien einer „evidenzbasierten Steuerung“ in deutlich geringerem Maße als geeignet eingeschätzt werden. Insbesondere eine nationale Berichterstattung und internationale Vergleichsstudien werden – durchschnittlich betrachtet – als „eher nicht geeignet“ wahrgenommen. Demgegenüber wird solchen Maßnahmen, die eine Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Schulebene intendieren (wie z.B. Schulprogramme und Selbstevaluation) eine deutlich bessere Eignung attestiert („eher geeignet“); dies gilt auch für Schulpartnerschaften.

Darüber hinaus werden im Beitrag von David Kemethofer und Herbert Altrichter Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zu den identifizierten Steuerungsstrategien einerseits und Personenmerkmalen, situativen Kontexten sowie Aufgabenstellungen des Schulleiterhandelns andererseits analysiert. Die Auswertungen erbringen hierbei aufschlussreiche Ergebnisse, aber auch überraschende Befunde, die es für die weitere Bildungsplanung zu beachten gilt.

Teil III: Schulqualität und Schulentwicklung

Über die beiden bereits vorgestellten Themenbereiche hinaus verfolgt dieser Band ein drittes Ziel. Die Schulqualitätsdiskurse und Schulentwicklungsdebatten haben sich in den letzten Jahrzehnten relativ eigenständig entwickelt, mit je unterschiedlichen Theoriebezügen und methodischen Verfahren. In den letzten Jahren ist zunehmend die Frage gestellt worden, inwiefern diese beiden Forschungsfelder besser aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden könnten. Auch wenn die Sinnhaftigkeit einer solchen Verbindung offensichtlich erscheint und international bereits seit längerem Fachgesellschaften und Zeitschriften bestehen, die systematisch beide „Standbeine“ im Namen haben und die Verknüpfung dabei Programm ist („International Congress for School Effectiveness and Improvement“; Zeitschrift „School Effectiveness and School Improvement“), so bleibt auf den zweiten Blick dennoch unklar, in welchem Verhältnis die beiden Konzepte zueinander stehen. Dies gilt sowohl in theoretischer als auch in methodischer Hinsicht. In diesem Band sollen daher in drei Beiträgen Ansätze vorgestellt werden, wie dies realisiert werden könnte und welche Potenziale, Grenzen und weiterführenden Fragestellungen sich durch eine enge Koppelung von Schulqualitätsdiskursen und Schulentwicklungsforschung ergeben.

(12) Katharina Maag Merki:

„School Improvement Capacity“ als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen

Katharina Maag Merki befasst sich in ihrem Beitrag mit den Potenzialen einer Einzelschule, die die Prozesse und Qualität von Unterricht nachhaltig beeinflussen. Mit dem Konzept der „School Improvement Capacity“ (SIC) werden diese Potenziale auf den Begriff gebracht. Es liefert den theoretischen Bezugsrahmen, um die zentralen Merkmale innerschulischer Gestaltungsprozesse erfassen und untersuchen zu können.

Ausgangspunkt ihrer Befassung mit „School Improvement Capacity“ ist eine Beschreibung des Forschungsfeldes einschließlich der relevanten Forschungsfragen. Dem schließt sich eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Ansatz an. Dabei entwirft sie ein „Rahmenmodell von Schulentwicklungskapazität“, das sie als „mehrebenenspezifisches Prozessmodell“ beschreibt. Personale, interpersonale und organisationale Aspekte bilden die Trias der zentralen Dimensionen der Schulentwicklungskapazität. Referenzpunkte dafür sind Schulentwicklungstheorien, die perspektivisch die „synchrone Analyse“ der schulinternen und schulexternen Faktoren zu untersuchen hat.

In einem gesonderten Kapitel bearbeitet sie daraufhin die „methodischen Forschungsdesiderata“ von SIC, wobei sie den Schwerpunkt auf die Erhebungsverfahren und Analysedimensionen legt. Als geeignete Forschungsinstrumente stellt sie dabei „Social network analysis“, „Time sampling methods“, „Quantitative questionnaires“ und „Group discussions“ vor, wobei sie die beiden ersten Methoden aufgrund ihrer bisherigen geringen Bekanntheit näher erläutert.

Ihren „SIC“-Ansatz verortet sie in der Tradition von Schuleffektivitätsforschung einerseits und Schulentwicklungsforschung andererseits, wobei sie „ein Zusammengehen und die integrierte Nutzung“ beider Forschungsrichtungen in theoretischer, methodischer und empirischer Hinsicht für eine schlichte Notwendigkeit erachtet. Insofern begreift sie das Modell der School Improvement Capacity als „Scharnierstelle“ für eine Verknüpfung der beiden Forschungsrichtungen.

**(13) Linda Marie Bischof, Tobias Feldhoff, Jan Hochweber & Eckhard Klieme:
Untersuchung von Schulentwicklung anhand von Schuleffektivitätsdaten
„Yes we can“?!**

Schuleffektivität und Schulentwicklung sind zwei große Forschungsfelder, die viele Überschneidungen aufweisen, aber bislang recht unabhängig voneinander bearbeitet wurden. Dementsprechend unterscheiden sich diese Studien auch in ihrem inhaltlichen Anliegen und ihrer methodischen Anlage. Der vorliegende Beitrag geht zunächst auf diese unterschiedlichen Herangehensweisen ein und skizziert Modelle, wie eine Verknüpfung von Schuleffektivität und Schulentwicklung gelingen kann. Diese „Weitung der Perspektive“ ermöglicht die gleichzeitige Bearbeitung der konstitutiven Fragestellungen beider Ansätze: „What makes a school effective?“ und „How can schools improve?“ Im Vorliegenden wird eine Verbindung auf empirischem Wege zu erreichen versucht. Dies erfolgt am Beispiel einer längsschnittlichen Studie im Rahmen des PISA-Zyklus („PISA-Schulpanel“; Zeitraum 2000 bis 2009). Dabei wird deutlich, dass eine Erweiterung des Schuleffektivitätsansatzes auch zu ertragreichen Aussagen für die Schulentwicklung führt.

Im Mittelpunkt der Studie stehen Effekte von Schulevaluationen auf die Weiterentwicklung von Schulen. Dabei wird zwischen schulexterner Evaluation (manchmal auch Schulinspektion oder Qualitätsanalyse genannt) und schulinterner Evaluation (manchmal auch Selbstevaluation genannt) unterschieden. Hinsichtlich möglicher Effekte werden sowohl Veränderungen in der „Beziehungsqualität“ (zwischen Lehrenden und Lernenden) als auch Veränderungen in den Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern (hinsichtlich ihrer Lesekompetenz) unterschieden. Mit dieser Untersuchung bietet sich erstmals in Deutschland die Möglichkeit, Entwicklungen in der Evaluationspraxis von Schulen über einen Zeitraum von neun Jahren zu beobachten. Dabei zeigt sich ein bemerkenswerter Befund dergestalt, dass eine interne Evaluation eher Wirkungen nach sich zu ziehen scheint als eine externe Evaluation. Das Autorenteam vermutet, dass die Wirkung interner Evaluation durch die stärkere Beteiligung des Kollegiums an evaluativen Maßnahmen begünstigt wird, so dass Entwicklungen an der Schule evoziert werden.

Durch die vorliegenden Ergebnisse sieht sich das Autorenteam in der Zweckmäßigkeit einer empirischen Verknüpfung von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsansätzen bestärkt. Es geht deshalb davon aus, dass sich mit einer konsequenten Designerweiterung konkrete Faktoren identifizieren lassen, „die sowohl einen Einfluss

auf die Selbststeuerungsfähigkeit bzw. Entwicklung, als auch auf die Effektivität von Schulen besitzen“.

(14) Jaap Scheerens:

Das Potenzial von Ergebnissen der Schuleffektivitätsforschung für die Weiterentwicklung von Schulen

Um den Zugang zu dem in englischer Sprache verfassten Text „How Results of School Effectiveness Research could be used for School Improvement?“ von Jaap Scheerens zu erleichtern, wird sein Beitrag im Folgenden etwas ausführlicher vorgestellt. Die Quellen zu den angegebenen Verweisen sind im Literaturverzeichnis des Scheerens-Aufsatzes zu finden.

Forschungsbeiträge zur Schuleffektivität eröffnen, so Jaap Scheerens, eine doppelte Perspektive: Zum einen nehmen sie die Effektivität von Schulen in den Blick, zum anderen befassen sie sich mit veränderbaren Schulvariablen, die Erklärungsmuster für die jeweiligen Effekte liefern. Bezugsgrößen für seinen Beitrag sind neben der *Schuleffektivität* mit ihren Bedingungsfaktoren auf Schulebene die *Unterrichtseffektivität* als Ergebnis der Lehreraktivitäten sowie die *Systemeffektivität*, die von Faktoren auf der nationalen Ebene abhängt. Im Begriff der *Bildungseffektivität* fließen alle drei Begriffe zusammen. Der Autor entfaltet *mögliche Verknüpfungen von Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsanalyse* – zweier Forschungsstränge, die sich bis in die 1980er Jahre als Handlungseinheit verstanden (Edmonds, 1979), in der Folge jedoch unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen folgten und aktuell wieder eine engere Synthese eingehen.

Jaap Scheerens stellt zunächst die Forschungslage zur Frage dar, inwieweit Schülerleistungen mit den Handlungseinheiten Klasse, Schule und nationalem Bildungssystem relativ und absolut gesehen korrelieren (z.B. Opdenakker & Van Damme, 2000). Zum eigentlichen Kern der Bildungseffektivitätsforschung führt, so der Autor, eine Untersuchung der beeinflussbaren konkreten Faktoren, die in der Summe und im Detail die nachgewiesenen Varianzen begründen. Detaillierte Beschreibungen dieser Faktoren liefert die Literatur (z.B. Marzano, 2003; Scheerens et al., 2007; Creemers & Kyriakides, 2008; Hattie und Alderman, 2012). Hierbei spielt die Frage der Wirksamkeit von Lehrpersonen eine zentrale Rolle. *Dass* Unterrichtende wesentlichen Einfluss auf Schülerleistungen haben, ist unstrittig, wie buchstäblich Hunderte von Forschungsarbeiten belegen. Bisher fehlen jedoch, so Scheerens, Erkenntnisse zu den Spezifika des Lehrerhandelns, die nachweislich mit Schüleroutcome verknüpft sind (vgl. Hanushek & Rivkin, 2010). Daher rückt das professionelle Verhaltensrepertoire des pädagogischen Personals in den Blick, das auf die Verbesserung von Schulperformanz zielt. Hier bestehen weiterhin Forschungsdesiderate.

Schuleffektivität wird gemeinhin an der Varianz von Schülerleistungen gemessen. Die Solidität der Wissensbasis im Hinblick auf Schuleffektivität nimmt in Scheerens' Darstellung einen breiten Raum ein. Konsens herrscht in qualitativen Studien zur Schuleffektivität hinsichtlich wirksamer Variablen (vgl. gleich drei aktuelle „Sta-

te of the Art“-Studien (Reynolds, 2013; Muijs et al., 2013; Hopkins et al., 2013). Demzufolge lässt sich die Schuleffektivität durch eine Reihe von Faktoren positiv beeinflussen, wie etwa durch eine strategisch ausgerichtete Rekrutierung des Schulpersonals und eine bewusste kriteriengeleitete Zusammensetzung eines Kollegiums sowie eine Professionalisierung des pädagogischen Personals durch Berufseingangstraining und kontinuierliche Lehrerfortbildung. Weniger Konsens hingegen besteht hinsichtlich der jeweiligen Effektstärken einzelner Wirkungsfaktoren auf Schul- und Klassenebene. Aktuelle Meta-Analysen (z.B. Hattie, 2009) legen eine Priorisierung solcher Faktoren nahe (wie hoher Stellenwert des inhaltlichen Lernens und der Lernzeit), die Praxisrelevanz besitzen. Internationale Schulleistungsstudien wie PISA liefern ergänzende Hintergrundvariablen auf Schul-, Klassen- und Schülerebene, die in Kontextbefragungen erhoben wurden. Diese Variablen entsprechen weitgehend denjenigen, die Gegenstand von Schuleffektivitätsstudien sind.

Jaap Scheerens fasst zusammen, dass sich die Kenntnisbasis für Schuleffektivität für einige Faktoren auf Schulebene solider darstellt als für andere. Dies gilt beispielsweise für leicht höhere Effekte im Grundschul- verglichen mit dem Sekundarstufenbereich, für das Fach Mathematik verglichen mit der Lesekompetenz. Angesichts der Vielfalt von Meta-Analysen und Studien bezeichnet es Scheerens als schwierig, zu einem ausgewogenen Urteil zu gelangen, wenn es um die Nutzung dieser Ergebnisse für Schulentwicklung geht.

Mögliche Optionen bieten aus Scheerens' Sicht solche Modelle, die sich direkt aus Studien zur Bildungseffektivität ableiten, wie etwa der „Dynamic approach to school improvement“ von Creemers & Kyriakides (2012), der auf ihrem Mehrebenen-Modell von Bildungseffektivität basiert. Ferner kommen Modelle in Frage, die weit über eine unmittelbare Anwendung von Forschungsergebnissen zur Bildungseffektivität hinausgehen und Schulentwicklung optimistisch als strategische Veränderung in Angriff nehmen. Empfehlungen für systemische Reformen lassen sich aus der Sicht des Autors zudem aus internationalen Vergleichsstudien, wie etwa dem McKinsey-Report von Mourshed et al. (2010) ableiten. Dieser beschreibt 20 Schulsysteme, die seit 1980 signifikante Fortschritte erzielten und analysiert die Bedingungen für diesen Leistungszuwachs.

Der Autor resümiert, dass die Ergebnisse von Studien zur Schuleffektivität einen wertvollen Beitrag zur Einschätzung wirksamer Faktoren auf Schulebene leisten. Diese Erkenntnisse sollten jedoch mit Augenmaß und Rücksicht auf die jeweiligen kulturellen und nationalen Gegebenheiten genutzt werden. Jaap Scheerens warnt deshalb vor einem sogenannten „displaced goal scenario“, in dem bildungspolitische Zielsetzungen ständig wechseln, „Veränderung um der Veränderung willen“ angestrebt wird oder die nationale Kontextsensitivität verloren geht.

Ausblick

Es ist zu wünschen, dass die vorliegenden Arbeiten dazu beitragen, Schulqualität und Schulentwicklung in ihrer je eigenen Logik, aber auch in Abhängigkeit voneinander, theoretisch, methodisch und empirisch zu schärfen und für die Verbesserung des Bildungswesens nutzbar zu machen.

Die weiteren Bände der vorliegenden Reihe befassen sich mit den zentralen Komponenten von Schulqualität, wie sie auch in den erwähnten Referenzsystemen dargestellt sind. Im dritten Band steht die Unterrichtsqualität im Mittelpunkt, wobei Konzepte, Befunde und Perspektiven erörtert werden. Dieser Band ist in Arbeit. Die weiteren Bände schließen sich an. 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 Autorinnen und Autoren mit den Kontexten schulischer Qualitätsentwicklung, indem deren Voraussetzungen und Bedingungen dargestellt und diskutiert werden.

Literatur

- Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Hrsg.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy, and practice*. London, New York: Routledge.
- Cheng, Y. C. & Cheung, W. M. (2003). Profiles of multi-level self-management in schools. *The International Journal of Educational Management*, 17 (3), 100–115.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London, New York: Routledge.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (2010). The state of the art of educational effectiveness research: challenges for research methodology. In B. P. M. Creemers, L. Kyriakides & P. Sammons (Hrsg.), *Methodological advances in educational effectiveness research* (S. 3–74). London, New York: Routledge.
- Ditton, H. (2007). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementation. In J. Van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 83–92). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen, 1–35.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Feldhoff, T., Radisch, F. & Bischof, L. M. (2015). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54 (2), 209–240.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (1), 1–27.
- Hallinger, P., Heck, R. H. & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26 (1), 5–28.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 17–40.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 105 (3), 295–304.
- 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.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Rürup, M. (2011). Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (1), 9–23.
- Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38 (3), 459–478.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). (2016). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I*. Münster: Waxmann.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim & Basel: Beltz.

Ulrich Steffens

Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee und ihre Folgen

Der Schulqualitätsgedanke ist aus der heutigen Bildungsplanung und Schulentwicklung nicht mehr wegzudenken. Seit seiner Initiierung in den 1980er Jahren hat er mannigfache Wandlungen erfahren. Dabei besteht die Gefahr, dass die ursprünglichen Beweggründe des Schulqualitätsansatzes in Vergessenheit geraten. Deshalb widmet sich der vorliegende Beitrag jener Entstehungsphase und ruft die Grundanliegen des Ansatzes wieder in Erinnerung, damit die damaligen Überlegungen bei der weiteren konzeptionellen Entwicklung nicht verloren gehen können.

1. Das Anliegen des Schulqualitätsansatzes

Zwei Anstöße trugen maßgeblich dazu bei, sich darauf einzulassen, die Güte und Qualität der Schulen zu erkunden. 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 Gegebenheiten 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 das Schulsystem bestimmt wird – ein damals umstrittener Befund (Fend, 1982; Aurin, 1990).

Mit der Initiierung des Schulqualitätsansatzes waren einige Anliegen verbunden, die gegenüber den damaligen Diskussionen durchaus als Neuerungen zu verstehen sind. Das betraf die thematische Seite mit dem Fokus auf „Qualität“ und „Gelingen“, ebenso die methodischen Grundlagen wie die Messung pädagogischer Vorgänge. Die empirische Belegbarkeit von Forderungen und Normen galt als zentrale Voraussetzung – vor allem auch in ihren Konsequenzen und Nebenfolgen.

Eine wichtige Intention bestand darin, die vorhandene Kluft zwischen dem ‚Schulhalten‘ auf der einen und der ‚Schulerforschung‘ auf der anderen Seite zu überwinden; die Gegenüberstellung von ‚Theoretikern am grünen Tisch‘ und ‚Praktikern im Feld der Schule‘ aufzulösen und ein gegenseitiges Verstehen herzustellen. Stets stand

dabei die ‚einzelne Schule‘ im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: ihre Probleme, ihre Leistungen, ihre Güte, ihre Entwicklungspotenziale. Allerdings wurde die innere Differenzierung nicht ausgeblendet, sondern der Unterricht, der kollegiale Umgang, das Schulleben und die Schulkultur wurden schrittweise in den Blick genommen. Gleiche Aufmerksamkeit erhielten die Außenbeziehungen der Schule, sei es zum Umfeld und der Elternschaft, sei es zur Schulaufsicht und den Behörden bis hin zu Kooperationen mit Vereinen, Instanzen oder Unternehmen.

Von vornherein war das Konzept der „Qualität“ dem der „Effizienz“ übergeordnet, wobei allerdings Effizienz als ein Teil von Qualität gelten konnte. Der Ableitung und Begründung von Qualität, ihrer Zusammensetzung und Erkennbarkeit, wurde besonders viel Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet. Allerdings richtete sich das Bemühen darauf, die Komplexität der ‚Schulgüte‘ aufzuzeigen und das Zusammenspiel der Elemente und Faktoren herauszuarbeiten; weniger Interesse bestand an Merkmalslisten, schon gar nicht an Rankings.

Mit dem Schulqualitätsansatz war auch Wirksamkeit beabsichtigt: in der öffentlichen Diskussion über Schulentwicklung und Schulgestaltung, bei der Schulpolitik und -administration bis hin zur Praxis an den einzelnen Schulen. Zumindest sollten Schulpraxis und Schuladministration zu empirisch begründeter Reflexion veranlasst werden. Von daher ging es nicht nur um empirische Grundlagen und theoretische Erkenntnisse über die Schulqualität, sondern auch um Erfahrungen in der Schulgestaltung im Hinblick auf Gelingensbedingungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung – bis hin zu empirisch fundierten Orientierungsgrößen für Schul- und Unterrichtsgüte in Form von Referenzsystemen zur Schulqualität.

Die Erträge des Ansatzes zeigen verschiedene Wirksamkeiten und Wege. Auf zwei wichtige, allgemeine Einsichten, welche die „Erkundungen zur Qualität von Schulen“ erbracht haben, sei verwiesen. Zum einen stellte sich heraus, dass sich weder ein eindeutiges, unumstrittenes Kriterienraster noch ein festgefügtes Programm für das, was als Schulgüte oder Schulqualität benannt wird, aufstellen lässt. Abzuhakende „Merkmalskataloge“, wie sie des Öfteren verbreitet wurden, sind für die Einordnung von Schulen oder für deren Führung und Ausgestaltung zurückhaltend anzuwenden, dürfen bestenfalls zur Orientierung dienen. Ebenso wenig darf man zum anderen davon ausgehen, es gäbe nur eine, **die** Qualität **der** Schule. In der Schullandschaft sind vielmehr unterschiedliche Qualitätsprofile vorzufinden und verschiedene Wege zur Qualität können beschritten werden. Deshalb können viele Schulen ‚gute Schulen‘ sein.

Beide Einsichten haben Folgen für die Schulentwicklung und für die Evaluation der Schulen. Es verbietet sich demnach, Schule und Unterricht einfach über einen Leisten anhand eines strikten Kataloges, und seien es Leistungstests, zu brechen. Es lohnt sich aber, einen Rahmen des Verständnisses von Schulqualität herzustellen und sich auf dieser Grundlage zu verständigen.

Die Fokussierung auf innerschulische Verhältnisse und ihre Gestaltungsmöglichkeiten führte aber auch zu einer kritischen Rezeption. So wurde der Schulqualitätsansatz zunächst als ein „Modethema“ abgetan, das sich aufgrund des nachlassenden „Rückenwindes“ von den großen gesellschaftspolitischen Zielen der Schulreform verabschieden und auf die „strukturelle Umgestaltung des Schulsystems“ verzichten wür-