

Fend, Helmut

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 190-209. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)

urn:nbn:de:0111-opus-72778



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| <i>Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt</i> Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz | 7 |
| Bereiche | |
| <i>Wolfgang Tietze</i> Qualitätssicherung im Elementarbereich | 16 |
| <i>Hartmut Ditton</i> Qualitätssicherung in Schulen | 36 |
| <i>Olaf Köller</i> Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands | 59 |
| <i>Thomas Olk/Karsten Speck</i> Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik | 76 |
| <i>Philipp Gonon</i> Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz | 96 |
| <i>Klaus Meisel</i> Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung | 108 |
| <i>Lutz von Rosenstiel</i> Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung | 122 |
| <i>Andrä Wolter/Christian Kerst</i> Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse | 135 |
| <i>Bernhard Schmidt</i> Qualität der Lehre an Hochschulen | 156 |
| <i>Rudolf Tippelt</i> Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft | 171 |

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu
Prozessindikatoren am Beispiel der Schule 190

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens
(und Scheiterns) aus internationaler Sicht 210

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen

Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule

1. Qualitätsentwicklung seit 2000

Es ist hilfreich, bei einer Bilanzierung der Qualitätssicherung im Bildungssystem auf den Stand zurückzublicken, der etwa im 41. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ beschrieben wurde, und daran zu messen, was sich in diesem Handlungsfeld seit dem Jahre 2000 entwickelt hat. Dieses letzte Beiheft zur Qualitätssicherung ist noch vor dem PISA-Schock, aber nach den TIMSS-Studien erschienen.

Seit dem Jahre 2000 ist keine evolutionäre Entwicklung eingetreten. Es hat sich vielmehr eine Revolution vollzogen, die als Sattelzeit in die Geschichte des Bildungswesens eingehen wird. Auf der bildungspolitischen und administrativen Ebene hat sich außerordentlich viel bewegt. Um nur einige Beispiele zu nennen:

- Im Anschluss an den ersten PISA-Bericht sind die berühmten sieben *Handlungsfelder* von der Kultusministerkonferenz beschlossen worden.
- Die Bundesländer haben systematisch versucht, die *Qualitätssicherungsmaßnahmen* zu eruieren und zu vergleichen.
- Fast alle Bundesländer sind auf externe Leistungsprüfungen in der Gestalt des *Zentralabiturs* umgestiegen.
- Klassenübergreifend und schulextern konzipierte *Vergleichsarbeiten* zur Überprüfung des Leistungsstandards sind in den meisten Bundesländern üblich.
- Die Entwicklung von neuen, kompetenz- und standardbasierten *Bildungsplänen* ist in einigen Bundesländern bereits abgeschlossen.
- Einige Bundesländer haben die interne und externe *Schulevaluation* im Schulgesetz verankert.
- Die Stärkung der *Autonomie* der Schulen, insbesondere des Leitungsauftrages an Schulen, ist weit fortgeschritten. Die Schulleitungen haben weitgehend Aufgaben des Personalmanagements und der Schulaufsicht wahrgenommen.
- Durch die Einrichtung einer *Agentur der Qualitätssicherung* wird die Entwicklung von Testaufgaben auf eine breite professionelle Basis gestellt.
- Die Intensivierung der *Frühförderung* im Kindergarten, die Diagnose und Förderung der deutschen Sprachfähigkeiten und die Anbindung an die Grundschule sind vom Programm- ins Entwicklungsstadium getreten
- Die Lehrerbildung wird an vielen Stellen neu konzipiert und ebenfalls standard- bzw. kompetenztheoretisch restrukturiert.

Nicht weniger atemberaubend sind die Arbeiten auf der Forschungs- und Entwicklungsebene. Durch die Beteiligung an den internationalen Vergleichsstudien sind qualitativ hochwertige international und intranational ausgerichtete Berichte entstanden. Dank der Initiative der deutschen Konsortien und der nationalen Forschungsinstitute (MPI, IPN, DIPF), ist es gelungen, zwei Schwerpunktprogramme bei der DFG einzurichten. Über das erste, „Bildungsqualität von Schule“, liegen bereits zwei zusammenfassende Auswertungsberichte vor. Hier wird das gesamte Spektrum der Möglichkeiten, Bildungs- und Lernprozesse zu verbessern, bearbeitet (Doll/Prenzel 2004; Prenzel/Allolio-Näcke 2006). Der zweite Schwerpunkt zur „Kompetenzmodellierung“ hat 2007 begonnen.

Daneben gibt es intensive Bemühungen zur *Förderung der empirischen Bildungsforschung*.

Die Erziehungswissenschaft hat aber auch wesentlich zur Entwicklung von Konzepten und Programmen der Evaluation beigetragen. Meilensteine sind dabei das sogenannte „Klieme-Gutachten“ zu den Bildungsstandards (Klieme et.al. 2003), der Aufbau eines Konsortiums zur nationalen Bildungsberichterstattung und die Einrichtung eines institutionellen Ortes der Entwicklung von Standards und Testaufgaben (IQ – Institut für Qualitätsentwicklung).

Die schwindelerregende Fülle von Aktivitäten weckt das Bedürfnis nach ordnenden Konzepten. Ist die neue Phase der Entwicklung der deutschen Bildungssysteme auch begleitet von neuen *Einsichten in die Funktionsweise der deutschen Bildungssysteme* und von einem *klaren Qualitätsbewusstsein*, in welche Richtung sich die Bildungssysteme entwickeln sollten, geleitet?

Im Folgenden soll illustriert werden, dass Qualitätsdimensionen *im Rahmen theoretischer Konzeptionen des Bildungswesens* präziser gefasst werden können. In unterschiedlichen Schultheorien kommen auch unterschiedliche Qualitätsdimensionen zum Vorschein. Am Beispiel von zwei Phasen theoretischer Paradigmen in den letzten Jahrzehnten soll dies gezeigt werden (Fend 2006b). Beide Entwicklungen, jene der theoretischen Konzepte zum besseren *Verstehen* des Bildungswesens und jene der *ordnenden Qualitätskriterien*, sollen dabei bilanziert werden. Schon im erwähnten Beiheft hat Ditton auf die Theorieabstinenz hingewiesen, welche die Qualitätsforschung belastet. Was hier helfen könnte, sei im Folgenden kurz skizziert (Ditton 2000).

2. Theoretische Modelle des Bildungswesens als Ordnungshilfen für die Einordnung von Qualitätsdimensionen

Je vielfältiger die einzelnen Maßnahmen sind, mit deren Hilfe das Bildungswesen positiv gestaltet werden soll, umso bedeutsamer wird ein klares Verständnis dessen, was Schule eigentlich ist und tut. Welche *theoretischen Innovation* (Fend 2006b) zu einem solchen Verständnis beitragen könnten, soll hier eingangs expliziert werden.

Ein Land, das in der Moderne für alle Kinder eines bestimmten Alters Lernprozesse über mindestens neun Jahre veranstaltet, dafür Milliarden ausgibt und Tausende von

Lehrpersonen beschäftigt, schafft damit eine der größten sozialen Organisationen, die wir kennen (s. zur historischen Rekonstruktion Fend 2006a). Tagtäglich sind in Deutschland ca. 670.000 Lehrpersonen damit beschäftigt, den Masterplan der schulischen Bildung mit den Lernmöglichkeiten von mehreren Millionen heranwachsender Kinder zu synchronisieren. Wenn Lehrpersonen dies ein volles 40-jähriges Berufsleben lang tun, dann investieren sie dafür ca. 32.000 Unterrichtsstunden.

Wie kann man ein solches Unternehmen verstehen?

Waren dafür in den 60er und 70er Jahren struktur-funktionalistische Modelle adaptiert worden, die zu einer bis heute wichtigen Funktionsanalyse und Strukturdarstellung des Bildungssystems geführt haben, so stehen heute Konzepte im Vordergrund, welche die handlungstheoretische Grundlagen der Schultheorie betonen. Strukturen lehren Kinder nicht und Funktionen schaffen noch keine realen Beziehungen (Fend 2006b).

Die neue handlungstheoretische, institutionsorientierte und akteursensitive Konzeption des Bildungswesens (Fend 2006b) blendet Strukturen jedoch nicht aus, sondern integriert sie in der Gestalt institutioneller Regelzusammenhänge. Handeln von Akteuren in Institutionen ist danach regelgeleitetes Zusammenhandeln. Im Bildungswesen ist es auf die Erfüllung der zentralen Aufgabe ausgerichtet, die das Bildungswesen leitet. Sie besteht darin, ein großes *kulturelles Inhaltsprogramm* an die *kognitiven und emotionalen Strukturen* heranwachsender Kinder und Jugendlicher *anschlussfähig* zu machen, letzteren also zu einem kulturgeleiteten Lern- und Aufbauprozess von Denken, Handeln und Empfinden zu verhelfen. Dieses komplexe Unternehmen wird auf *mehreren Handlungsebenen* realisiert und gestaltet; auf der Ebene von Bildungspolitik und Verwaltung, der einzelnen Schule und des Unterrichts von Lehrpersonen.

Die Produktionsfunktion des Bildungswesens muss also handlungstheoretisch rekonstruiert werden, um sie aus der abstrakten Konzeption von Input und Output, die als Schema den OECD Studien zugrunde liegt, herauszuführen. Für ländervergleichende Darstellungen mag dieser Abstraktionsgrad notwendig sein, für länderspezifische Konzepte der Gestaltung des Bildungswesens bedürfen wir stärker handlungstheoretisch ausgearbeiteter Modelle.

Eine erste handlungstheoretische Präzisierung bietet das *Angebots- Nutzungsmodell*. Es macht in einem ersten Schritt auf den Sachverhalt aufmerksam, dass an den Lernergebnisse zwei Seiten beteiligt sind: Akteure, die ein Angebot gestalten und Akteure, die dies über Lern- und Rezeptionsprozesse zu ihrem geistigen Habitus und Kompetenzprofil umformen.

Wie kann auf den *verschiedenen Handlungsebenen* des Bildungswesens die Erfüllung des zentralen Auftrages der Schule ausbuchstabiert werden? Dazu bedarf es eines Konzeptes, das die verschiedenen Handlungsebenen verbindet, wie dies in den neueren Ansätzen des Educational Governance versucht wird (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger, 2007; Kussau/Brüsemeister 2007). Mit jenem der *Rekontextualisierung* erscheint dies möglich. Es geht davon aus, dass der Bildungsauftrag des institutionellen Akteurs auf jeder Handlungsebene vorgegeben wird und an die jeweils ebenenspezifischen Bedingungen der Auftrags Erfüllung angepasst, umgeformt und kreativ gestaltet wird. Auf allen folgenden Ebenen kann unterschiedlich gut gehandelt werden.

1. Ebene: Die Konstruktion kultureller Traditionen und von Zukunftsszenarien

Bildungssysteme sollen die Kultur eines Gemeinwesens übertragen, sie folgen also einem Inhaltsprogramm. Sie können dies nur im Nachgang zur Entstehung einer Kultur tun, also sind sie gegenüber dem Primat des Kulturschaffens sekundäre Institutionen. Es bedarf der „Weimarer Hochklassik“, bevor in der Schule Goethe „durchgenommen“ werden kann. Eine genauere Betrachtung enthüllt aber, dass hinter der Definition von „Kultur“ Konstruktionsleistungen stehen. Wenn in der Schule die „wertvolle Kultur“ an die nachwachsende Generation weitergegeben werden soll, dann stellt sich die Notwendigkeit zu definieren, was die „wertvolle Kultur“ ist. Sie ergibt sich nicht „von selbst“ (s. dazu auch Bourdieu 1983; Foucault 1976).

2. Ebene: Selektion und Organisation von Inhalten für die schulische Übermittlung

Fragen der Traditionsbildung und der Auszeichnung von wichtigen kulturellen Inhalten und Kompetenzen entzünden sich notwendigerweise an der Frage der Auswahl von Bildungsinhalten für deren Weitergabe in Schulen. Da sich heute niemand mehr die gesamte Kultur aneignen kann, stellt sich die Frage der Selektion und der Organisation dieses Wissens für einen langjährigen Lernprozess. „Kulturwissen“ muss zu „Schulwissen“ transformiert werden. Der Prozess der Selektion und Organisation von Lerninhalten ist heute hochgradig ausdifferenziert und selbst noch in mehrere Ebenen gegliedert: in die Ebene der politisch-administrativen Entscheidungen, in die Ebene der *Lehrplan-Kommission*, der *Lehrmittelproduktion* und im Rahmen neuer Lehrpläne sogar in die Ebene des *Schulcurriculum*.

3. Ebene: Rekontextualisierung auf der Unterrichtsebene – die Umsetzung durch professionelle Akteure

Auf Unterrichtsebene müssen die „operativen Akteure“ des Bildungswesens die inhaltlichen und rechtlichen Vorgaben auf einen neuen situativen Kontext von Unterrichten und Lernen adaptieren. Lehrpersonen müssen, in der Alltagssprache formuliert, die Prüfungsanforderungen, die Lehrpläne und Lehrziele „umsetzen“. Institutionelle Vorgaben bilden die eine Umwelt ihres Handelns, die situativen Bedingungen der Schulklasse und die Merkmale der vor ihnen sitzenden Schüler die andere.

Wie transformieren sie dabei die inhaltlichen Vorgaben? Der wichtigste Bezugspunkt der Rekontextualisierung besteht in der Feinanalyse der zu vermittelnden Inhalte, also in der Aufgabenanalyse, die über Jahrespläne, Wochenpläne, Tagespläne und Stundenpläne schließlich so detailliert erfolgt, dass daraus Erarbeitungsschritte von komplexen Inhalten in *Lektionen* resultieren.

Ein zweiter Rekontextualisierungsschritt wird durch die Lernbedingungen und Lernmöglichkeiten der vor den Lehrpersonen sitzenden Schülerinnen und Schüler vorgegeben.

Die Lehrpersonen als „operative Akteure“ müssen dabei die vorgegebenen Lerninhalte auf die Bedingungen ihrer Lernbarkeit in einem begrenzten Zeitraum abstimmen. Diese Lernbarkeit wird durch die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Schüler mitbestimmt. In jahrzehntelangen Abstimmungsprozessen hat sich im Bildungswesen so etwas wie ein „Wissen im System“ darüber herausgebildet, was Schüler in welchem Alter lernen können.

Um diese anspruchsvollen Rekontextualisierungen vornehmen zu können, werden die operativen Akteure, also die Lehrpersonen, heute in mehreren Ausbildungsjahren trainiert. Sie können dabei die historischen Erfindungen zur Unterrichtsmethodik kennen lernen und sich in ihren Gebrauch einüben.

4. Ebene: Schülerschaft und Eltern als Nutzungsakteure

Die *Schülerschaft* als *Nutzungsakteur* übernimmt das schulische Angebot nicht spiegelbildlich. Schülerinnen und Schüler legen eigene Maßstäbe an, sie wählen aus, was ihnen wichtig und unwichtig ist. Vieles, was die Schule für zentral hält, bleibt ihnen fremd. Mit den hier entwickelten Begriffen heißt dies: Sie „rekontextualisieren“ das schulische Angebot nach neuen Gesichtspunkten. Das Lehrangebot der Schule, vermittelt über die Anforderungen der Lehrperson, ist für sie die eine Umweltgröße. Die Erwartungen der Eltern und Mitschüler bilden die andere. Alle diese Erwartungen und Handlungsbedingungen werden durch die Nutzungsakteure mit der „Innenseite“, mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Motivationen sowie mit den Lernkapazitäten „abgeglichen“. Zu dieser Innenseite gehören also die realen und wahrgenommenen Leistungsressourcen und die realen und wahrgenommenen Motivationen. Sie führen zu einer erneuten Rekontextualisierung des schulischen Angebotes durch die Nutzungsakteure, durch Schülerinnen und Schüler.

Das Konzept der „Rekontextualisierung“ soll darauf verweisen, dass die Adressaten schulischen Lernens sich nicht mit einer unstrukturierten Umwelt auseinandersetzen, sondern mit einer hochgradig gestalteten schulischen Lehre. Dieser Kontext wird aber neu interpretiert, wird von der Schülerschaft in einer eigenständigen Leistung zu „ihrer Welt“ angeeignet. Ihre Reaktionen, ihre Ziele und „beliefs“, ihre Freuden und Ängste sind danach jeweils der Niederschlag davon, wie sie Schule rekontextualisiert haben. Bei dieser Rekontextualisierung sind sie aber nicht einsame und autonome „Nutzer“. Sie stehen vielmehr in einem kommunikativen Austausch mit Mitschülern und – vor allem – mit Eltern. Gerade letztere versuchen aktiv, eine günstige Rekontextualisierung zu fördern, da sie die über schulischen Erfolg führenden Wegweiser zu einem produktiven Erwachsenenleben in der Moderne nur zu gut kennen. Aber auch Mitschüler definieren die schulische Situation mit: ob es prestigehaltig ist, schulisch gut zu sein, sich den Anforderungen der Lehrer möglichst zu entziehen, oder sich ihnen sogar entgegenzustellen.

Resümé: Educational Governance

Auf jeder Handlungsebene – auf jener der Politik, der Verwaltung, der Schule, der Lehrpersonen und der Schülerschaft – sind die Vorgaben auf der jeweils übergeordneten Ebene Umwelten des Handelns, die eine Umsetzung an die jeweils neuen, ebenenspezifischen Besonderheiten der Umwelten des Handelns erfordern (s. Abb. 1).

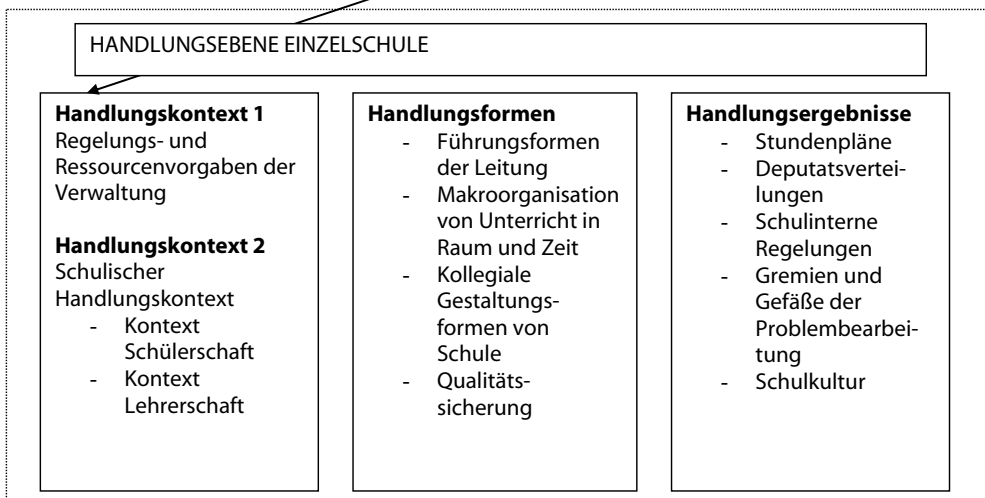
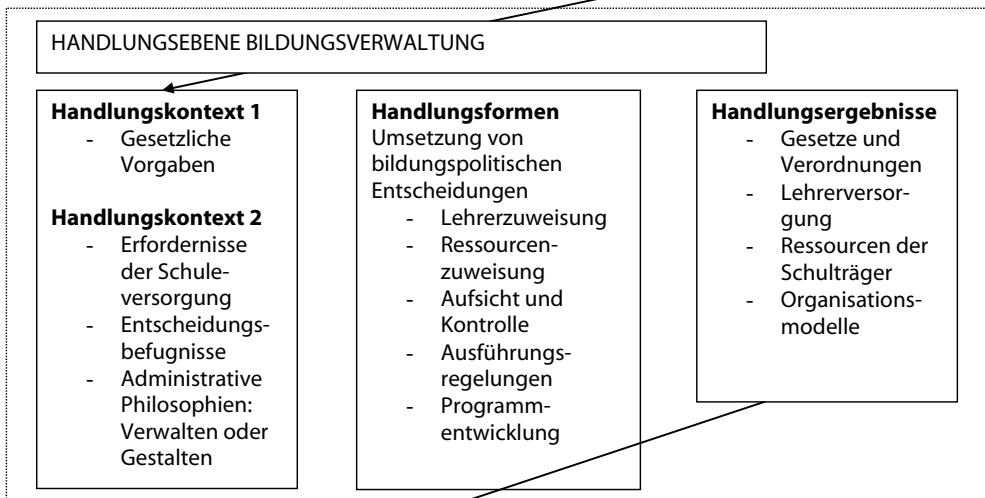
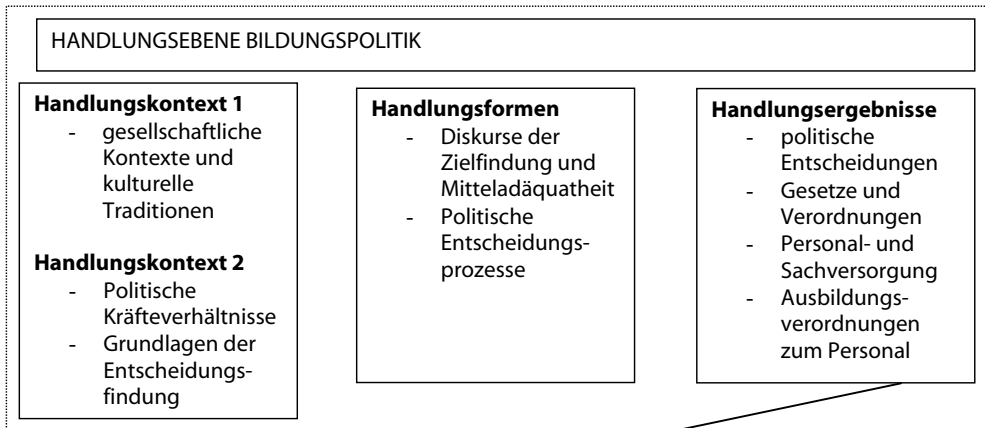
Auf jeder Ebene finden wir dabei Kontexte, denen gegenüber Akteure handeln. Der erste Kontext wird immer durch *übergeordnete* Rahmenbedingungen vorgegeben, die es zu interpretieren und umzusetzen gilt (Handlungskontext 1). Die Akteure handeln aber auch im jeweiligen Feld und unter *ebenenspezifischen Handlungsbedingungen* (Handlungskontext 2). Politische Akteure etwa im Rahmen politischer Machtverhältnisse und institutioneller Verfahren der Entscheidungsfindung.

Auf jeder Gestaltungsebene arbeiten am Bildungswesen Akteure, in dem sie ihre je ebenenspezifischen Aufgaben erfüllen und Handlungsergebnisse erzeugen, die für die jeweils „darunter“ liegende Handlungsebene wieder einen Kontext des Handelns repräsentieren. Für die einzelne Schule sind die politischen und administrativen Regelungen solche Kontexte. Die Schule agiert aber wiederum auch einem zweiten Kontext gegenüber, der sich auf der Schulebene etwa aus den Merkmalen der lokalen und schulspezifischen Schülerschaft bzw. aus Merkmalen des Kollegiums ergibt. So blickt jede Ebene nach „oben“ und nach „unten“, bzw. auf die ebenenspezifischen Aufgaben.

Die jeweilige Reaktion dem Handlungskontext 1 und dem Handlungskontext 2 gegenüber erfolgt nicht „automatisch“, sie ist vielmehr geleitet von den Wahrnehmungen, Interpretationen und Kompetenzen der jeweiligen Akteure. Es bedarf somit auch handlungstheoretischer Modelle der Bewältigung von Schule auf der jeweiligen Ebene.

Auch wenn ein gemeinsames Ziel vorgegeben ist – die „Menschenbildung“ im Sinne der „Gestaltung“ der heranwachsenden Generation – , so optimiert jede Ebene ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und folgt damit einer ebenenspezifischen „Belohnungslogik“:

- Die Bildungspolitik optimiert z.B. die rechtlichen Rahmenbedingungen, den Ressourceneinsatz und die Durchsetzbarkeit ihrer Richtlinien auf dem Hintergrund der politischen Akzeptanz ihrer Politik in der Bevölkerung.
- Auf Schulebene optimiert z.B. ein Kollegium die Sicherung der Arbeitsbedingungen, etwa die Solidarität der Kollegen und die Autonomie des Handelns im Klassenzimmer.
- Auf der konkreten Unterrichtsebene optimieren Lehrpersonen z.B. die Bedingungen, unter denen Klassenunterricht möglichst ungestört und effektiv durchgeführt werden kann und möglichst unangreifbare Leistungsbeurteilungen vergeben werden können.
- Auch die Schülerinnen und Schüler optimieren ihre Situation: Sie investieren so in Lernanstrengungen, dass optimale Lernergebnisse resultieren und negative Sanktionen von verschiedenen Seiten, von der Seite der Eltern, der Lehrer und der Mitschüler minimiert und positive maximiert werden.



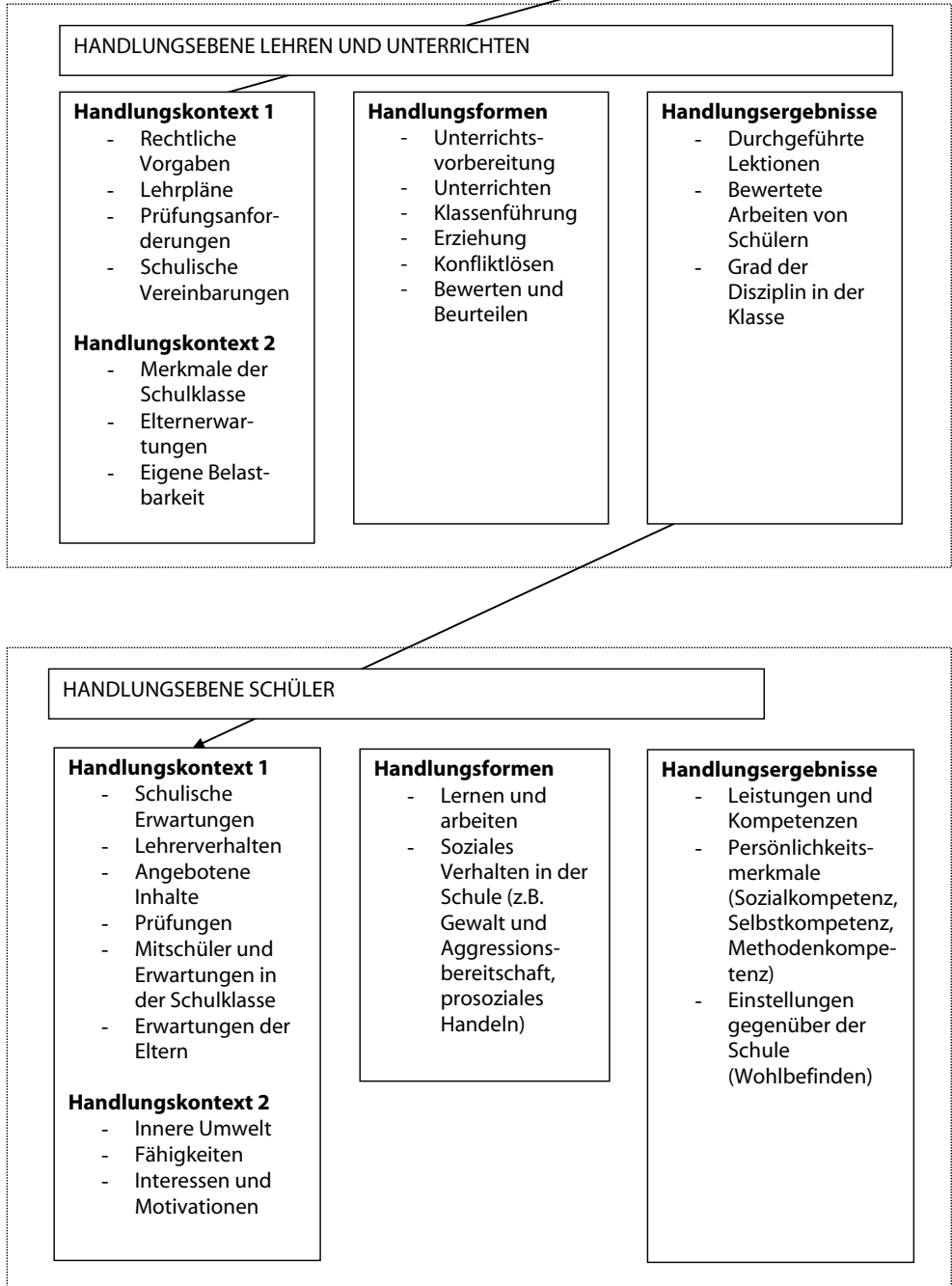


Abb. 1: Rekontextualisierung und Handlungsebenen

Diese Optimierungsprozesse sind Ausdruck rationaler Aufgabenbewältigung und Ausdruck der Interessen, die auf der jeweiligen Handlungsebene im Mittelpunkt stehen. Bei diesen Optimierungen werden aber jeweils die institutionellen Regeln ausbuchstabiert bzw. bei der Aufgabenerfüllung angewendet. Auch wenn auf der jeweiligen Ebene individuelle Interessen wirksam sind, so werden die jeweiligen Optimierungsbemühungen durch die Präsenz der institutionellen Vorgaben auch zu regelgesteuertem Zusammenwirken.

3. Ordnungshilfen zum Qualitätsbewusstsein

Es ist naheliegend, dass an alle Handlungsfelder der Gestaltung eines schulischen Lernangebotes und seiner bestmöglichen Nutzung *Qualitätskriterien* angelegt werden können. Die handlungstheoretische Konzeption legt nahe, an allen Stellen zu schauen, wie gut die Akteure ihre Arbeit machen.

Was ist aber „gut“? Hier ist Heid in seinem Beitrag zum 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik zuzustimmen, dass dies ein Attribut ist, das sich nicht notwendigerweise aus Merkmalen der „Sache“ ergibt, sondern das Ergebnis eines evaluativen Zusatzes, eines Auszeichnungsprozesses ist, der anderen Regeln und Prämissen folgt als die Feststellung eines Sachverhaltes (2000). Folgt letzterer der Logik wissenschaftlicher Forschung, so folgt die Qualitätsfeststellung der Logik von sozialen Herstellungs- und demokratischen Einigungsprozessen.

Wie kommt man dabei auf „Qualität“? Die Grunderfahrung ist wohl die, dass man etwas unterschiedlich „machen“ kann. Dies setzt wiederum viele Vergleichsmöglichkeiten voraus. Die unmittelbare Anschauung kann aber durch einen systematischen Suchprozess ergänzt werden, der auch wissenschaftliche Studien über Wirkungszusammenhänge im Bildungswesen einschließt.

Wichtig erscheint mir die Erfahrung, dass sich Qualitätsbewusstsein nicht von selbst ergibt. Es ist vielmehr das *Ergebnis eines langen, eigenständigen Erfahrungs- und Suchprozesses*.

In einer ersten Suchphase, die bis zum Beginn der großen internationalen Schulleistungsstudien reichte, haben sich Qualitätsdimensionen herauskristallisiert, die eine *Zustandsbeschreibung* des Bildungswesens im Auge hatten. Sie waren von Indikatoren geleitet, die den Input und vor allem den Output beschreiben sollten. Das implizite Denken war *wirkungsorientiert* und insbesondere an kognitiven Lernergebnissen ausgerichtet. Die in Abb. 2 beispielhaft aufgeführten Qualitätsdimensionen sollen dies dokumentieren.

Im Kriterienkatalog der Abb. 2 stehen unübersehbar *Wirkungsindikatoren* im Vordergrund. Sie dienen als Anhaltspunkte für eine systematische Messung der Qualität im Bildungswesen auf verschiedenen Ebenen (s. z.B. Fend 2001). *Theoretisch* sind sie mit *Modellen des Bildungswesens* verbunden, die ebenfalls *wirkungsorientiert* ausgerichtet sind, die Input, Strukturen, und Outputs im Auge haben. Strukturelle Beschreibungen des Bildungswesens stehen im Hintergrund dieser Qualitätsdimensionen.

| | | | | | |
|---------------|---|---------|---|----------|--|
| SCHULSYSTEM: | Kognitive Lernergebnisse Persönlichkeitswirkungen (fachübergreifende Wirkungen) Chancengleichheit Flexibilität der Schullaufbahngestaltung Versorgungsdichte Ausstattung | | | | |
| SCHULEBENE: | Leistungsniveau der Schule Pädagogisches Ethos des Kollegiums Arbeitsethos des Kollegiums Verhaltensweisen der Schülerschaft: <ul style="list-style-type: none"> – Vandalismus und Aggression oder prosozialer Verhaltensstil – Schuldistanz oder Vertrauen der Schülerschaft | | | | |
| KLASSENEBENE: | Leistungsniveau der Klasse Motivation und Leistungsbereitschaft Problembelastung: Disziplinprobleme, Rauchen, Alkoholkonsum, Delinquenzbelastung Qualität der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander: <ul style="list-style-type: none"> – Konformitätszwang – Rivalitätsgrad und Ostrazierungstendenzen – Isolation oder Vercliquung | | | | |
| PERSONEBENE: | <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 100px; vertical-align: top;">Lehrer:</td> <td>Kompetenzen Pädagogische Einstellungen Burnout Hilflosigkeit</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Schüler:</td> <td>Wissen und Kompetenzen Leistungsbereitschaft und Arbeitshaltungen Zuverlässigkeit und Pflichtbewußtsein Ich-Stärke Soziale Integrationsfähigkeit und Führungsfähigkeit Verantwortungsbereitschaft</td> </tr> </table> | Lehrer: | Kompetenzen Pädagogische Einstellungen Burnout Hilflosigkeit | Schüler: | Wissen und Kompetenzen Leistungsbereitschaft und Arbeitshaltungen Zuverlässigkeit und Pflichtbewußtsein Ich-Stärke Soziale Integrationsfähigkeit und Führungsfähigkeit Verantwortungsbereitschaft |
| Lehrer: | Kompetenzen Pädagogische Einstellungen Burnout Hilflosigkeit | | | | |
| Schüler: | Wissen und Kompetenzen Leistungsbereitschaft und Arbeitshaltungen Zuverlässigkeit und Pflichtbewußtsein Ich-Stärke Soziale Integrationsfähigkeit und Führungsfähigkeit Verantwortungsbereitschaft | | | | |

Abb.2: Qualitätsdimensionen

Von Produktkriterien zu Prozesskriterien

Verändert nun eine stärker handlungs- und akteurbezogene Konzeptualisierung des Bildungswesens den Kriterienkatalog? Ermöglicht sie neue Suchprozesse für Qualitätsdimensionen? Dies ist unübersehbar der Fall. Es kommen nämlich zusätzlich Qualitätsmerkmale von *Prozessen* und von *Instrumenten* der Schulgestaltung ins Blickfeld. Sie können aber weiterhin auf verschiedenen Ebenen angesiedelt werden.

So stellt sich jetzt die Frage nach der Qualität der Systemsteuerung, oder nach der Qualität des *Educational Governance*. Die *Kerninstrumente* sind hier die Gestaltung des *Masterplanes* der Bildung, die zugeordneten Schullaufbahnen und *Prüfungssysteme*, die

Verfahren zur *Allokation von Ressourcen*, die *rechtlichen Verfahren von Verantwortungszuschreibung* und vor allem die *Strategien der Qualitätssicherung*. Die Qualitätsdiskussion richtet sich entsprechend auf die Qualität dieser Verfahren.

An einigen Beispielen soll dies illustriert werden. Was ist z.B. ein „guter Masterplan“ der Bildung?

Qualitätsdimensionen von Bildungsplänen

Der „Masterplan“ dazu, was eine Schule an Lerninhalten anbietet, ist eine sehr komplexe „Partitur“ dessen (s. für das umfassendste Forschungsprogramm Künzli et al. 1999; Künzli/Hopmann, 1998), was in der Schule „aufgeführt“ werden soll. Er enthält heute

- Leitziele,
- Pädagogische Konzepte der Schule,
- Lernzielvorgaben für Fächer,
- Inhalte für Fächer und Fächergruppen,
- fachübergreifende Ziele und Inhalte,
- allgemeindidaktische und fachdidaktische Verfahren,
- Planungsvorgaben für die Schuljahre,
- zugeordnete Lehrmittel,
- Prüfungsformen,
- Niveauvorgaben,
- Standards,
- Testaufgaben.

Blickt man auf die Geschichte dieser inhaltlichen Steuerung des Bildungswesens zurück, die heute durch die Konzentration auf *rechtliche Verfahren* nicht selten vernachlässigt wird, dann stellen sich z.B. folgende Qualitätsfragen:

- Gelingt es dem Masterplan, eine *stimmige Rekonstruktion der kulturellen Traditionen* vorzunehmen, die es allen ermöglicht, in der eigenen Kultur „heimisch“ zu werden?
- Gibt es eine *einsichtige Verbindung* zwischen der *Konstruktion kultureller Traditionen* und der *Ausrichtung auf Kompetenzen und Qualifikationen*, die für die Lebensbewältigung notwendig sein werden?
- Enthält der Lehrplan ein stimmiges Ganzes, das so etwas wie ein *Kerncurriculum* repräsentiert?
- Gibt es Bemühungen, Profile von Lernangeboten zu formulieren, die auf die *Heterogenität der Schülerschaft* und die *unterschiedlichen zukünftigen Lebensverhältnisse* eingehen?
- Sind die formulierten Inhalte und Standards auf die *faktischen Lernmöglichkeiten* von Kindern und Jugendlichen abgestimmt?
- Ermöglicht der Bildungsplan, genauer zu sehen, welche Kompetenzen Schülergruppen *erreicht haben sollen*, wenn sie einen Bildungsgang durchlaufen?

- Sind die Masterpläne in ihrer Langzeitperspektive mit verschiedenen Ländern *harmonisiert*, so dass die Mobilität der Bevölkerung nicht beeinträchtigt ist?
- Sind Bildungspläne, Lehrbücher und Aufgabensammlungen so abgestimmt, dass eine stimmige und wirksame inhaltliche Steuerung möglich ist, die sowohl Vielfalt ermöglicht als auch Gemeinsamkeiten stiftet?
- Enthalten sie *nachvollziehbare* und *erprobte* Aufgabensammlungen?

Unübersehbar enthalten diese Qualitätsmerkmale von Bildungsplänen Konzepte, wie über Bildungspläne guter Unterricht vor Ort gesteuert werden kann. Bildungspläne dienen aber auch übergeordneten Aufgaben des Bildungswesens, wie der Schaffung kultureller Gemeinsamkeiten, der sinnvollen Gestaltung von Langzeitbildungsgängen und der Ermöglichung von Mobilität. Dabei stellt sich die Frage, was auf welcher Handlungsebene entschieden werden sollte, wo z.B. Autonomie der Schule und des Lehrers angebracht ist und wo nicht.

Qualitätsdimensionen der Qualitätssicherung auf Systemebene

Noch präziser als im Jahre 2000 wird heute wahrgenommen, worin die traditionelle Gestalt der Qualitätskontrolle im deutschen Bildungswesen bestand und teilweise immer noch besteht.

Das deutsche Bildungswesen weist nur eine sehr dünne Fachaufsicht aus, Regelbesuche erfolgen oft nur alle vier Jahre, meist gibt es aber nur anlassbezogene Dienstaufsichtbesuche und entsprechende Beurteilungen. Die Aufsicht ist zudem intern reguliert, das System überprüft sich gewissermaßen immer selber, und die Ergebnisse werden nicht im Sinne von lernprozessförderlichen Rückmeldungen an die operativen Akteure genutzt. Ein solches Bildungswesen hat die Tendenz zur Schließung, zum Ausschluss aller nicht im System arbeitenden Akteure. Außenevaluationen im Sinne klassen- bzw. schulübergreifend vergleichender Evaluationen sind schwach ausgeprägt. Diese politische Organisation von Aufsicht und Evaluation ist gleichermaßen bedeutsam und politische schwer veränderbar.

Auf diesem Hintergrund werden fehlende Qualitätsdimensionen sichtbar, die mit folgenden Fragen angedeutet werden können:

- Wie gut weiß ein Bildungswesen über sich selber Bescheid?
- Wie wird auf allen Ebenen des Bildungswesens eine realistische Evaluation sicher gestellt?

Die Generierung von Wissen ist jedoch nur ein Anfang, um zu Qualität in der Qualitätssicherung zu kommen. Die Probleme hat schon Stryck im Beiheft des Jahres 2000 differenziert beschrieben. Die Informationen können schlicht folgenlos „versickern“, oder sie werden systematisch abgewehrt. Wenn Qualitätsinformationen zur Qualitätsverbesserung genutzt werden sollen, dann bedarf dies eines wohlüberlegten Vorgehens,

das Stryck im Idealfall in einer *systemischen Kooperationsstrategie* sieht. Sie muss darauf ausgerichtet sein, eine wichtige Qualitätsdimension im Bildungswesen zu optimieren: das *Vertrauen* unter allen Beteiligten, dass sie am gleichen Ziel arbeiten und sich gegenseitig unterstützen wollen. Die Schulaufsicht als Instrument der Qualitätssicherung müsste danach eine professionelle Entwicklungsagentur werden, die „... mit den Schulen Entwicklungsverträge abschließt und

- die notwendigen Entwicklungsdienstleistungen garantiert,
- systematische Erfolgskontrollen durchführt und
- Qualitätsunterschiede folgenreich thematisiert ...“ (Stryck 2000, S. 124).

Solche Verträge können auch durch entsprechende *gesetzliche Verpflichtungen zur Selbst- und Fremdevaluation* ersetzt werden. Nicht ersetzbar wird dabei die Qualitätsdimension des *Vertrauens* zwischen den verantwortlichen Akteuren. Sie wird hier aber erweitert durch die Dimension der *Legitimität*. Wer soll und darf Bildungssysteme, Schulen und Lehrpersonen evaluieren? Wer hat dazu die *Kompetenz* und wer hat das *Recht*?

Der eine Zweig der *Legitimation* ergibt sich durch das Verfahren der Verantwortungszuschreibung. Staatliche Instanzen gehören per Gesetz dazu. Es könnten aber auch gewählte Vertreter der Öffentlichkeit sein, wie dies z.B. bei den Schulgemeinden in der Schweiz der Fall ist. Schwierig wird es, wenn private Instanzen, etwa auf dem Wege des Outsourcing die Evaluation übernehmen sollen.

Die Frage der *Kompetenz* folgt auf dem Fuß. Prinzipiell gilt hier, dass das Messinstrument so gut sein muss, dass es Qualitätsmerkmale auch registrieren kann.

Die Organisation von Informationsströmen und der Nutzung von Informationen wird hier zu einem Kernbereich schulischer Qualitätsdimensionen. Man kann den Prozess der Qualitätssicherung unterschiedlich gut organisieren. Institutionelle Regelungen, Akteure und Instrumente müssen hier eine sinnvolle Konfiguration bilden. Die Qualitätsbereiche wären daneben Offenheit der Informationen bzw. gerechtfertigte Einschränkungen, Legitimität der Verfahren und Kompetenzen der Durchführung. Sie konstituieren einen wichtigen Ausschnitt einer guten „Educational Governance“.

Qualitätsdimensionen der Rekontextualisierung auf Schulebene

Die Entdeckung von neuen Qualitätsdimensionen springt in keinem anderen Bereich so ins Auge wie auf der Schulebene. Hier sind es insbesondere die sogenannten *Referenzrahmen* verschiedener Länder (z.B. Hessen, Niedersachsen), die explizit formulieren, was Qualität in den Augen der für die Systemsteuerung Verantwortlichen heißt. Dabei stehen mehr oder weniger explizit handlungstheoretischer Konzepte Pate.

So stehen am Beginn der Kriterienkataloge für die Selbst- und Fremdevaluation *Umgangsweisen mit den Vorgaben der Ministerien* (s. Abb. 3), etwa bei der Formulierung von Evaluationsfragen wie:

- Wie setzt die Schule die Bildungsstandards um?
- Wie geht die Schule mit den Kontingenzstundentafeln um?
- Hat die Schule ein Schulprogramm entwickelt?
- Hat die Schule aus dem Schulprogramm stringent ein Schulcurriculum abgeleitet?
- Wie geht die Schule mit den schulübergreifenden Rückmeldungen in der Gestalt von Vergleichsarbeiten um?
- Nutzt sie diese für die interne Qualitätssicherung?

In einem handlungstheoretischen Modell der Aufgabenbewältigung auf Schulebene reicht es nicht aus, nur die *Vorgaben* ins Auge zu fassen. Schulen handeln angesichts sehr unterschiedlicher *lokaler Umwelten*. Dazu zählen zumindest

- die lokalen Schulangebote vor Ort, wie viele Schulen z.B. in Konkurrenz um gute Schüler stehen,
- die lokale Schülerschaft, die einer Schule zugewiesen ist, etwas durch Sprengel in einem großstädtischen sozialen Brennpunkt,
- die externe Unterstützung der Schule durch Politik, Medien und Elternschaft.

Wie mit diesen Vorgaben von „oben“ und von „unten“ umgegangen wird, gilt es in der Evaluation der Einzelschule zu überprüfen, die dabei ins Blickfeld kommenden Evaluationsdimensionen sind in Abb. 3 illustriert.

| Baden-Württemberg | Hessen |
|--|---|
| Vorgaben des Ministeriums (z.B. Bildungsplan, VERA) | Voraussetzungen und Bedingungen |
| <i>Umgang mit den Vorgaben</i> | |
| Qualitätsmanagement | Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung |
| Schulführung und -management | Führung und Management |
| Außenbeziehungen | |
| Professionalität der Lehrkräfte | Professionalität |
| Schul- und Klassenklima | Schulkultur |

Abb. 3: Evaluationsdimensionen als Umgangsformen mit den Vorgaben in zwei Bundesländern

Welches sind nun die Prozessqualitäten, die genuin in der Verantwortung der Einzelschule stehen und deshalb Gegenstand der Selbstevaluation und externen Evaluation werden können? Nach dem Schweizer Referenzrahmen sind es die in Abb. 4 wiedergegebenen, hier jedoch gekürzt und leicht abgewandelt aufgeführten Qualitätskriterien. Dabei sind Qualitätsmerkmale jeweils zu Qualitätsbereichen gruppiert, in der tatsächlichen Evaluation aber getrennt zu behandeln. Zu allen Punkten sind vierstufige Ant-

wortmöglichkeiten vorgeschlagen, die unterschiedlich bezeichnet werden können (z.B.: vollständig erfüllt/teilweise erfüllt/kaum erfüllt/überhaupt nicht erfüllt). Qualität zeigt sich danach im Umgang mit Rahmenvorgaben, in der Schulführung und Schulorganisation und in Verfahren des Qualitätsmanagements. Die in Abb. 4 aufgeführten Standards machen sichtbar, dass je nach der Verfassung eines Bildungswesens viele schon auf der *Makroebene* festgelegt sind oder auf der Schulebene als rechtliche Verfahren existieren. Für die Qualität der Einzelschule ist dann vor allem der Umgang mit diesen Regelungen relevant.

Bei den Qualitätsdimensionen in Abb. 4 steht unübersehbar immer im Mittelpunkt, *was Schulen und ihre Akteure tun*, um ein wünschenswertes Ergebnis zu erzielen. Die Prüfung der *Ergebnisse* ist dann wieder ein anderer Evaluationsbereich.

Qualitätsdimensionen auf Unterrichtsebene

Wenn wir Prozessqualitäten auf der Unterrichtsebene ins Blickfeld rücken wollen, dann sind wir wieder darauf verwiesen zu untersuchen, wie Lehrpersonen mit den institutionellen Vorgaben des schulischen Masterplanes, den Rechts- und Prüfungsvorgaben sowie den realen Unterrichtsbedingungen mit einer oft sehr heterogenen Schülerschaft umgehen.

Unterricht ist der Ernstfall. Hier treffen die beiden Welten aufeinander: das kulturelle Lehrprogramm und die kognitiven Entwicklungspotentiale heranwachsender Kinder und Jugendlicher. Die Qualitätsdimensionen im Sinne von Prozessqualitäten liegen dabei auf der Hand. Sie beziehen sich darauf, wie gut die *Synchronisierung* dieser beiden Wirklichkeitsbereiche gelingt. In einer rein institutionsbezogenen und fachbezogenen Lehre wird „Stoff“ schlicht durchgenommen, vorgetragen und geprüft. Seine Verankerung im Denken und den Kompetenzen der Schülerschaft wird als selbstverständlich unterstellt. Ein ausschließlich kindbezogener Unterricht orientiert sich nur an der Originalität und spontanen Erkenntnisfähigkeit von Kindern und belässt diese in den individuellen Besonderheiten ihrer Entdeckungen. Synchronisierung bedeutet „kognitives“ Wachstum an Geformtem, eigene Gestaltwerdung durch Abarbeitung an kulturellen Hochformen.

Unterrichten wird hier zu einem permanenten *Abstimmungsprozess*, *primäre Rekontextualisierung* genannt (s. in Fend 2008), in dem die Schüler „dort abgeholt werden, wo sie stehen“, und den kulturellen Anforderungen des Lehrangebotes. In dieser handlungstheoretischen Sicht kommen wieder *Prozessqualitäten* ins Spiel. Sie sind in den Beurteilungsdimensionen des Unterrichts gespeichert, die bei der Beurteilung von Lehrpersonen angewendet werden. Dies ist klassisches „Wissen im System“, also Erfahrungswissen, das im Laufe der Schulentwicklung entstanden ist und z.B. in unzähligen Artikeln von berufsbezogenen Publikationen diskutiert wurde und wird (s. z.B. Depaepe 2000). Es führt zu Qualitätskriterien, wie sie z.B. in Abb. 5 festgehalten sind. Ähnliche Qualitätsdimensionen finden sich in Bewertungsschemata von Lektionen durch Schulaufsichtsbeamte in vielen deutschsprachigen Ländern.

Umgang mit Rahmenvorgaben

- An der Schule gibt es ein Schulleitbild und Qualitätsleitbild, das gemeinsam erarbeitet wurde. Die Schule hat Vorstellungen entwickelt, was sie will und was ihr Qualitätsanspruch ist.
- Die Schule hat aus den Lehrplangvorgaben ein schulspezifisches Curriculum erarbeitet.
- Die Führung der Schule achtet auf das vorgeschriebene und vereinbarte curriculare Lehrprogramm und beobachtet dessen Einhaltung.

Verfahren: Qualitätsmanagement

- Die Schule hat ein Qualitätsleitbild in einem partizipativen Verfahren entwickelt.
- Es sind Verfahren institutionalisiert, die die Informationsbasis für das Qualitätsmanagement schaffen.
- Feed-back zum eigenen Handeln gilt als Teil der Professionskultur.
- Für die Selbstevaluation bestehen die institutionellen Verfahren und personellen Ressourcen, um sie ohne Überforderung durchzuführen.
- Evaluationsergebnisse werden in Schulentwicklungsmaßnahmen umgesetzt.

Verantwortliche Akteure: Schulführung, Schulorganisation und Kollegium*Schulführung*

- Die Schulführung ist von Zielorientierung, Mitbestimmung, Transparenz der Information und Kommunikation sowie von Respekt gekennzeichnet.
- Entscheidungsprozesse sind für alle transparent und klar an definierte Kompetenzen gebunden.
- Schulkonferenzen werden effektiv vorbereitet, durchgeführt und nachgearbeitet

Schulorganisation und Schuladministration

- Es bestehen Kommunikations-, Informations- und Kooperationsgefäße.
- Lehrer einer Klasse bilden eine Organisationseinheit, die sich regelmäßig trifft.
- Die Verwaltung der Schule ist ökonomisch und zuverlässig geregelt. Sie ist zudem kundenorientiert und freundlich.

Kollegium

- Die Beteiligung der einzelnen Lehrpersonen am schulischen Leben gilt als Teil der Professionalität und der Dienstpflicht.
- Das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule und der Zusammenhalt im Kollegium werden unterstützt (z.B. durch Feste und Feiern).
- Kollegiale Anliegen werden respektvoll und fair verhandelt. Die Privaträume und auch lehrbezogenen Eigenverantwortlichkeiten werden respektiert.
- Die Schule versteht sich als Teil der regionalen und lokalen Kultur.

Umgang mit der Schülerschaft

- Es gibt ein gemeinsames pädagogisches Konzept des Umgangs mit der Schülerschaft, das persönlich, wertschätzend, aufrichtig, freundlich und respektvoll ist und dabei konsequent auf komplementäre Haltungen der Schülerschaft achtet.
- Die Regeln akzeptablen Verhaltens der Schüler in der Schule und in der Schulklasse werden klar dokumentiert und auch durchgehalten.
- Es gibt ein Schulkonzept gegen Mobbing und Ausgrenzung einzelner Schüler.
- Prosoziales und gemeinschaftsförderndes Handeln von Schülern wird klar kommuniziert, erwartet und auch wertschätzend beantwortet.
- Neben den fachbezogenen Leistungserfolgen werden pädagogische und erzieherische Wirkungen regelmäßig erfasst und in die Gestaltung des Schullebens einbezogen.

Abb. 4: Referenzrahmen der Qualitätsbeurteilung (nach Landwehr 2003)

| | |
|------------------------------------|--|
| 1. Stoffbeherrschung | Sachliche Richtigkeit, Allgemeine Stoffbeherrschung, Querbezüge |
| 2. Sprachbeherrschung | Korrektheit, Flüssigkeit, Wortschatz, Ausdrucksvermögen, Genauigkeit der Formulierung, Klarheit und Verständlichkeit für die Schüler |
| 3. Didaktische Präsentation | Anknüpfung, Angemessenheit von Methode und Schwierigkeitsgrad, Strukturierung, Anschaulichkeit, Rhythmus, Lebhaftigkeit, Begeisterung |
| 4. Unterrichtsmittel | Zweckmässigkeit im Einsatz, Handhabung, Gestaltung (Tafel, Projektion, Arbeitsblätter etc.) |
| 5. Konsolidierung | Wiederholung, Anwendung, Korrektur von Fehlern, Kontrollfragen, Überwachen von Notizen |
| 6. Unterrichtsgespräch | Aufnehmen von Schülerbeiträgen, gute Erklärungen bei Schwierigkeiten, Aktivierung, Einbezug der Stillen, Vermeidung enger Fragen, Ermöglichen einer Diskussion zwischen Schülern, geeignete Reaktion auf Störungen |
| 7. Umgang | Echtheit, ruhige Bestimmtheit, Selbstvertrauen, menschliche Zuneigung, Wärme, Humor, Wertschätzung, Einfühlungsvermögen |

Abb. 5: Kriterien für die Beurteilung von Lektionen
(Aus Studienkommission für bildungspsychologische Fragen In Zürich)

Aber auch die Unterrichtswissenschaft hat sich, im Sinne des „Wissens über das System“, intensiv mit Qualitätsdimensionen beschäftigt. Helmke (2003) hat dies bisher unübertroffen resümiert, und dabei folgende Aspekte hervorgehoben:

- Gute Lehre ist inhaltlich klar und präzise,
- sie setzt auf Methodenvielfalt und nicht auf Methodenmonismus,
- sie adaptiert Inhalte an die individuellen Lernmöglichkeiten und versucht Überforderung und Unterforderung zu vermeiden,
- sie kann eine Vielfalt von Motivierungsstrategien einsetzen, intrinsische, aber auch extrinsische,
- sie ist effizient in der Klassenführung, nimmt die Regulierungsaufgabe effektiv und flexibel wahr,
- sie zeigt hohe diagnostische Kompetenz, kann Lernprobleme einzelner Schüler und den Leistungsstand einer Schulklasse zuverlässig beurteilen.

Damit konvergieren die Kriterien guten Unterrichts, wie sie schon Brophy resümiert hat (zit. nach Helmke 2003, S. 63f.). Sie beziehen sich einmal auf die Inhalte, wenn die Kriterien

- Orientierung am Lehrplan,
- innerer Zusammenhang der Inhalte und
- gut durchdachter Unterrichtsplan

betont werden.

Die Unterrichtsform wird akzentuiert durch die Kriterien

- Übung und Anwendung,
- Anleitung der Eigentätigkeit der Schüler,
- Gestaltung kooperativen Lernens,
- Lehren von Lernstrategien.

Schließlich wird guter Unterricht motivational gesteuert durch

- den Aufbau einer Lern- und Aufgabenorientierung,
- kriteriumsbezogene Leistungsbeurteilung, um Erfolge sichtbar zu machen, und durch den
- Aufbau von Leistungserwartungen.

In Versuchen, nicht nur Qualitätsdimensionen *summativ* aufzuzählen, sondern sie *theoretisch zu verankern*, stehen heute *ko-konstruktive Ansätze* im Mittelpunkt, die davon ausgehen, dass am Aufbau und an der Konsolidierung von kognitiven Strukturen bei Kindern und Jugendlichen beide Parteien, Lehrende und Lernende aktiv beteiligt sein müssen. In der Tradition von Piaget, Aebli und Vygotsky arbeiten heute u.a. Reusser (1998) und Klieme u.a. (2006) mit solchen Modellen. Die Qualitätskriterien verdichten sich dabei z.B. in *kognitive Aktivierungsqualitäten*, die eine große Verarbeitungstiefe und Konsolidierung sicher stellen, in eine Aufmerksamkeit maximierende *Klassenführung* und *Regelklarheit* des Unterrichts und in ein *unterstützendes Unterrichtsklima*, das motivational über die Erfahrung von Autonomie, Kompetenz und soziale Zugehörigkeit lernförderlich wirkt.

Bei einer *ko-konstruktiven Grundhaltung* wird die *Anschlussfähigkeit* der Lehre an die Lernenden zu einem Schlüsselkriterium für die Qualität des Unterrichts. Sie konkretisiert sich in der *Qualität der Wahrnehmung des jeweiligen Lernstandes* einer Schulklasse, in einer Unterrichtsweise, in der das *Verständnis des Gelehrten prozessural beobachtet werden kann* und in *adaptiven Reaktionen der Lehrperson*, durch die Schüler immer wieder genau dort abgeholt werden, wo sie stehen.

Resümé

Das Qualitätsbewusstsein zur Gestaltung des Bildungswesens hat sich in den letzten Jahrzehnten in beeindruckendem Ausmaß differenziert (Fend 2008), auch wenn häufig implizites Qualitätswissen damit nur explizit gemacht wurde. Unübersehbar ist dies aber nicht nur eine *Orientierungshilfe* für die Praxis, sondern auch ein *Anforderungsprofil*, das die Schulen und die Lehrpersonen unter *hohen Druck* setzen kann. Wenn die Bildungspolitik und die Administration diese Qualitätskriterien formulieren, dann tun sie dies gewissermaßen am grünen Tisch und geben die Richtung vor, in die sich das Bildungswesen entwickeln sollte. Die Schärfung des Qualitätsbewusstseins ist zwar unab-

dingbar, aber nur der erste Schritt zur faktischen *Qualitätsverbesserung* des Bildungswesens. Sie ist nicht allein dadurch zu erreichen, dass Forderungen aufgestellt werden.

Damit diese nicht schlicht das Frustrationspotential in den Schulen erhöhen, ist eine kluge *Unterstützung* für die Entwicklungsprozesse unabdingbar. Frustrationen sind unausweichlich, wenn Schulen und Lehrpersonen einfach mehr leisten sollen, mehr Arbeit aufgebürdet bekommen und dies unter allgemeiner Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten tun sollen. Qualitätsentwicklung und „Sparleistungen“ harmonisieren nicht. So ist den Lehrpersonen in den letzten Jahren mehr an Arbeit aufgebürdet worden, sei dies durch Erhöhung ihrer Deputate, durch die Vergrößerung der Schulklassen, durch die Durchführung von extern vorgegebenen Prüfungen, die Entwicklung von Sonderprogrammen an Schulen und die Verpflichtung zur Evaluation. Die Schulleitungen selber haben viele neue Arbeitspakete erhalten, die mit den Autonomieregelungen verbunden sind (eigene Personalrekrutierung, Personalführung durch die einstufige Beurteilung, die Vergabe von Leistungsstufen und die Ausschreibung von Beförderungstellen, Entwicklung von Schulprogrammen und Schulcurricula, zunehmende Differenzierung von Profilen, Einführung von neuen Bildungsgängen, Evaluation und Qualitätssicherung, Ganztagschulen), die aber einen erheblichen Mehraufwand auf der schulischen Leitungsebene zur Folge haben.

Die *Achse der Kontrolle und Qualitätssicherung* bedarf in den nächsten Jahren einer Ergänzung und verstärkten Aufmerksamkeit für *Unterstützungssysteme*, die erforderlich sind, um die Qualitätssicherung zur Geltung kommen zu lassen. Auf die Zeit der Formulierung von Qualitätsdimensionen könnte eine der Konzentration auf die Realisierungsbedingungen folgen. Dann wären wir auf dem richtigen Weg.

Literatur

- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Vol. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Depaeppe, M. (2000): Order in progress. Everyday education practice in primary schools Belgium 1880–1970. Leuven: Leuven University Press.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92.
- Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.) (2004): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Fend, H. (2006a): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fend, H. (2006b): *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heid, H. (2000): *Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 41–54.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Klieme, E./Lipowsky, F./Rakoczy, K./Ratzka, N. (2006): *Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projektes ‚Pythagoras‘.* In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule.* Münster: Waxmann, S. 127–146.
- Künzli, R./Bähr, K./Fries, A.V./Ghisla, G./Rosenmund, M./Seliner-Müller, G. (1999): *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung.* Chur: Verlag Rüegger.
- Künzli, R./Hopmann, S. (Hrsg.) (1998): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland.* Chur: Rüegger.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landwehr, N. (2003). *Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht.* Bern: h.e.p.
- Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.). (2006): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms.* Münster: Waxmann.
- Reusser, K. (1998): *Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese.* In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie (Vol. 6).* Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 115–166.
- Stryck, T. (2000): *Qualitätssicherung in der Geisterbahn.* *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 Beiheft, S. 111–128.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend, Neuhauserstraße 6, D 78464 Konstanz, Tel.: 07531/31875, e-mail: helmut.fend@t-online.de