

**Beiträge zur Schulentwicklung**

Ulrich Steffens, Tino Bargel (Hrsg.)

# **Schulqualität – Bilanz und Perspektiven**

Grundlagen der Qualität von Schule 1

# **Beiträge zur Schulentwicklung**

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

Ulrich Steffens & Tino Bargel (Hrsg.)

# Schulqualität – Bilanz und Perspektiven

Grundlagen der Qualität von Schule 1



Waxmann 2016  
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 978-3-8309-3485-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8485-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Redaktion QUA-LiS: Dr. Veronika Manitius, Peter Dobbstein, Bernd Groot-Wilken,  
Hermann Mauser

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 Verlanges in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

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

*Wolfgang Böttcher*  
Zur Kritik der pädagogischen Ökonomie –  
zum Verhältnis von Monitoring und Unterstützung .....221

*Hans Haenisch*  
Gelingsbedingungen für Unterrichtsentwicklung .....235

*Jochen Wissinger*  
Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses .....257

*Thomas Brüsemeister*  
Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen –  
kontrastiver Vergleich zwischen „Schulinspektion“ und „Lernen vor Ort“ .....277

*Klaus-Jürgen Tillmann*  
Praxisforschung und Schulentwicklung –  
Stellenwert und Perspektive .....293

*Ulrich Steffens & Tino Bargel*  
Die Diskussion um Schulqualität –  
Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule“ .....309

Autorinnen und Autoren .....349

Anhang .....353

Die Anhänge „Programm zur 25. Fachtagung des Arbeitskreises Qualität von Schule „Schulqualitätsdiskussion in Deutschland –Eine Standortbestimmung“ am 21.–22. November 2013 in Wiesbaden“ und „Mitwirkende im Arbeitskreis Qualität von Schule – Gesamtverzeichnis“ werden online veröffentlicht unter [www.qua-lis.nrw.de](http://www.qua-lis.nrw.de)

## 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 Ganztage 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 bereitzustellen.

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 Fragen von Schulqualität darstellt. Mit den Beiträgen des Bandes wird eine umfassende Standortbestimmung vorgenommen, die differenziert und wissenschaftlich fundiert die aktuellen Diskurse zur Schulqualität in Deutschland abbildet.

Mein Dank gilt dabei allen Autorinnen und Autoren, die hierzu einen Beitrag geleistet haben, und den Herausgebern, die die Beiträge angeregt und gebündelt haben. Viele der Arbeiten in diesem Band stammen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich im bereits seit 1985 bestehenden Arbeitskreis Qualität von Schule intensiv eingebracht haben und auch aktuell die wissenschaftliche Schulqualitätsdiskussion durch Forschungsexpertise mitgestalten.

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.

Eugen L. Egyptien  
Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)



## **Einleitung**

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. Der Arbeitskreis Qualität von Schule als Kristallisationspunkt der Schulqualitätsdiskussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Erläuterungen zu den Beiträgen im vorliegenden Band

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **(4) Rudolf Messner:**

##### **Die Einzelschule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure**

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

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

#### **(5) Hans-Günter Rolff:**

##### **Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“**

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **(11) Hans Haenisch: Gelingensbedingungen für Unterrichtsentwicklung**

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

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

## **(12) Jochen Wissinger: Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **(15) Ulrich Steffens & Tino Bargel:**

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

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

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



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

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

#### **4. Standortbestimmung – wesentliche Einsichten und kritischer Ausblick**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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



*Helmut Fend*

## **Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik**

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

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

## 1963–1980: Zeit des Aufbruchs empirischer Bildungsforschung

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

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

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

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

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

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

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

- Mentalitätsgeschichtlich lassen sich die 1960er Jahre – insbesondere vor dem Höhepunkt von 1968 – als eine Phase der Offenheit für Innovationen, von Demokratiefreundlichkeit, von politischer Mitgestaltungsbereitschaft kennzeichnen. Es ist auch die Zeit des Säkularisierungsschubes, die Zeit des stärksten Rückganges der Kirchenbindung nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute.
- Der Reformstau der Adenauer-Ära bis 1963 hat dazu geführt, dass praktisch für alle Bereiche des Bildungswesens neue Konzepte entwickelt wurden, insbesondere im institutionellen Rahmen des Bildungsrates.

Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung konvergierten somit mit einer Förderung der Bildungsexpansion und mit Bemühungen, die Bildungsbeteiligung chancengerechter zu gestalten. Die Chancengleichheitsthematik hat vor allem die Diskussion befördert, welche schulischen Strukturen dafür mitverantwortlich sein könnten. Die Folge waren Gesamtschulgründungen in fast allen Bundesländern. Ihre Evaluation hat dann neue Impulse für die Bildungsforschung geschaffen. Damit entstand in dieser Zeit ein enges Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und gesellschaftlichen Entwicklungen. Haben die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und diese Evaluationen im Bildungswesen etwas bewirkt? Die Gesamtschulevaluation (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1982; Fend, 1982) hat damals nicht ergeben, dass die neue Schulstruktur zu einem durchschlagenden Erfolg bei *allen* erwünschten pädagogischen Parametern – der Chancengleichheit, der optimalen Förderung von Qualifikationen, den überfachlichen Wirkungen – führte. Dieses Ergebnismuster war nun vielfältig verwertbar, was denn auch geschah. Es war somit nicht so, dass die Bildungsforschung eindeutig belegen konnte, dass es einen klar besseren Weg der Schulsystementwicklung gab als den, die bisherigen Schulformen zu optimieren. Das war für die Befürworter einer Strukturänderung enttäuschend, für deren Gegner die Bestätigung eines Weges, den sie auch ohne Bildungsforschung eingeschlagen hätten. Die positiven Änderungen der Chancengleichheit durch Gesamtschulen störten diese Positionen nur geringfügig. Für diesen Zweig der Bildungsforschung haben bildungspolitische Instanzen damit das Interesse weitgehend verloren. Für den zweiten Schwerpunkt, für die internationalen Schulleistungsvergleiche haben sie ein solches Interesse erst gar nicht entwickelt.

Nach der ersten großen internationalen Leistungsstudien der IEA (International Evaluation of Educational Achievement) im Fach Mathematik (Husen, 1967) wurde der Kreis der beteiligten Länder immer mehr ausgeweitet. An der großen Six-Subject-Study beteiligten sich schon mehr als zwanzig Länder, darunter auch Deutschland. Die deutsche Beteiligung konzentrierte sich auf die Fächer Englisch und Naturwissenschaft und wurde durch das DIPF verantwortet (Schultze, 1974; Schultze, 1975; Schultze & Riemenschneider, 1967). Die Ergebnisse lagen für Deutschland höchstens im Mittelmaß, in einigen Bereichen, insbesondere bei Spitzenleistungen, lag Deutschland im letzten Drittel der beteiligten Länder. Darüber gab es jedoch keine öffentliche Debatte. Außer in Ländern mit evidenten Problemen (z.B. Schweden, Italien) war das Echo insgesamt gering. Dies schlug sich auch in den kaum verkauften englischsprachigen internationalen Veröffentlichungen nieder (Verkauf unter 1000 nach mehre-



ren Jahren). Aus heutiger Sicht ist dies nur schwer zu verstehen. Neben den Wirkungen der empirischen Bildungsforschung nach außen stellt sich auch die Frage, welchen Beitrag sie intern, für die Entwicklung der Disziplin der Erziehungswissenschaft, geleistet hat. In meiner persönlichen Perspektive war ihr Beitrag enorm.

Theoretisch hat dieser internationale Vergleich von Bildungssystemen geholfen, das Bildungswesen neu zu konzeptualisieren. Es wurde so systematisch wie nie zuvor in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet gesehen und in seinen Beiträgen zu Qualifizierungsprozessen, zu Allokationsprozessen und zu politischen Integrationsprozessen spezifiziert. Auch die Beschreibung der politisch-administrativen Regulationsstrukturen und der inneren Strukturen profitierte stark von den empirischen Beschreibungen. Letztere wurden jetzt differenziert gegliedert in die inhaltlich-curricularen Lernfelder, die sozialen Erfahrungsfelder in den Beziehungsfeldern der Lehrer-Schüler-Interaktionen und der Peer-Interaktionen und in die strukturellen Erfahrungsfelder, die aus Prüfungsregelungen und politischen Strukturen resultierten. Die Vermessungsbemühungen schulischer Wirkungen haben wiederum zu einer Präzisierung der Leistungsdomänen und der psychosozialen Wirkungen geführt. Ich konnte diese empirisch inspirierten theoretischen Entwicklungen in meiner damaligen Summa „Theorie der Schule“ (Fend, 1981) zusammenfassen.

Die Lektionen aus der Gesamtschulevaluation waren neben der Prüfung, ob die Zielkriterien durchlässiger Bildungswege, der Chancengleichheit, Leistungsförderung und psychosozialer Förderung erreicht wurden, zweifacher Natur. Die erste entsprang aus dem Bemühen, Ursachen für die enttäuschenden Leistungsprofile in den Gesamtschulen zu finden. Zwei Denkrichtungen bin ich dabei begegnet. Die Pädagogische Psychologie hat die Ursachen vor allem auf der Seite der Schülerschaft gesucht und deren Merkmale wie Begabung, Motivation und fördernden Lernumwelten, insbesondere in Familien, analysiert. Die Verwaltung, mit der ich viel zu tun hatte, ging ganz andere Wege: sie suchte die Ursachen – was sehr ehrenvoll war – vor allem bei sich und bei der Gestaltung der Schule durch das Ministerium, also bei zu schwachen Vorgaben, bei unklaren Lehrplänen, ungenügenden Prüfungsregelungen, bei unzureichender Ausbildung der Lehrerschaft usw. Zwei Seiten standen sich also gegenüber: eine Angebotsseite der Schule und die Nutzungsseite der Schüler. Daraus entstand der Kern eines Angebot-Nutzungs-Modells, das Anstrengungen beider Akteursgruppen an der Entwicklung von Qualifikationen beteiligt sah (Fend, 1982, S. 215). Eine zweite Inspiration aus der Gesamtschulforschung sei hier erwähnt. Beim Vergleich der beiden Bildungssysteme hatte sich mehrfach gezeigt, dass die Systemunterschiede weit weniger bedeutsam waren als die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen im Rahmen des gleichen Systems. Dies lenkte die Aufmerksamkeit auf eine Handlungsebene, die bisher wenig im Mittelpunkt stand: auf die Ebene der einzelnen Schule. Die Entfaltung dieser Ebene als pädagogischer Handlungseinheit sollte als Inspiration für die nächste Phase der Entwicklung von Schulpädagogik und Bildungsforschung bedeutsam werden (Fend, 1987, 2001).

## 1980–1995: Latenzzeit der Bildungsforschung

Ab den frühen 80er Jahren verschwanden das öffentliche Interesse und das Interesse von Verwaltung und Politik an Bildungsforschung allmählich. Auch das fachinterne Renommee entwickelte sich rückläufig. Die empirischen Methoden gerieten in Misskredit, teils als willfährige Zuarbeiter einer systemstabilisierenden und damit kritisierten Politik geschmäht, teils als bloße Deskription und damit schlicht datenmäßige Verdoppelung der Realität diskreditiert. Der Verlust des Interesses von Politik und Verwaltung hatte massive Auswirkungen. Institute wurden geschlossen (Heidelberg, Konstanz) bzw. staatliche Institutionen wurden in ihren Aufgabenschwerpunkten umgewidmet (Stuttgart, München). Der Dialog zwischen Forschung und Verwaltung und zwischen Forschung und Öffentlichkeit zu empirisch gestützten Bildungsfragen kam zum Erliegen. Verwaltung und Bildungspolitik begannen die Kontrolle über das Bildungswesen zurückzugewinnen, ohne störende Informationen von dritter, von wissenschaftlicher Seite. Unübersehbar brach eine Zeit der Abwehr von wissenschaftlich fundierten Beschreibungen des Bildungswesens durch die Verwaltungen an. Die empirische Bildungsforschung geriet dabei in den Sog der verwaltungs- und bildungspolitischen Abwehr von erziehungswissenschaftlichen „Einmischungen“ in die Schulpolitik. Die Erziehungswissenschaft bekam jetzt die Konsequenzen der staatskritischen Positionen im Umfeld der 68er-Bewegung zu spüren. Ihre Beiträge waren in der Zeit nach den terroristischen Auswüchsen der 68er-Bewegung nicht mehr erwünscht. In einigen Bundesländern wurde ihre Beteiligung bei schulinternen Fortbildungen sogar explizit verboten.

Was haben denn in dieser Zeit die etablierten Lehrstuhlinhaber pädagogischer Disziplinen gemacht? Was haben die empirisch ausgerichteten Bildungsforscher gemacht?

Nach meiner Wahrnehmung haben sich zwei Richtungen entfaltet. Die erste hat die Konzentration auf die Handlungsebene Schule aufgenommen und einen bis anhin unbekanntem neuen Entwicklungszweig geschaffen: die Schulentwicklung und die Schulentwicklungsforschung. Ein Beispiel dafür ist der in dieser Zeit ins Leben gerufene Arbeitskreis Qualität von Schule. Auch meine Arbeiten (s. Schulqualitätsbuch und Schulklima-Buch) haben sich in diese Richtung bewegt; andernorts, z.B. in Dortmund (IFS, Rolf), Kassel (Waldau-Schule, Messner) und Bielefeld (Tillmann, Laborschule) haben sie einen institutionellen Ort gefunden. Diese Entwicklung ist sogar auf europäischer Ebene im Rahmen der OECD aktiv gewesen.

Eine zweite Arbeitsrichtung hat sich bislang unbeachtet auch in dieser Zeit zu entfalten begonnen: die Arbeit an methodisch anspruchsvollen Longitudinalstudien und die weitere Entfaltung methodischer Kompetenz, die nun komplexe Mehrebenenanalysen und kausale Modelle selbstverständlich werden ließen.

Auf der Ebene der Gestaltung des Bildungssystems haben wir es mit einer stillen Zeit zu tun. Die Aufrechterhaltung des nun auch von Neuerungen wenig bedrängten Alltages steht im Vordergrund. Die Schulen schließen sich immer mehr ab, neues Personal kommt kaum hinzu. Die geburtenstarken Jahrgänge verlassen langsam das Bildungswesen, Lehrpersonen werden kaum mehr eingestellt.

Ein neuer Schub für Aufbauarbeiten entsteht schließlich durch die deutsche Wiedervereinigung. In den neuen Bundesländern sollen die Bildungssysteme des Westens errichtet werden und auch die Lehrerbildung bzw. die Erziehungswissenschaften sollen an den Universitäten der Neuen Bundesländer Fuß fassen. Dies führt zu unerwarteten neuen Karrierechancen für viele, die in den alten Bundesländern vor verschlossenen Türen standen. Vorübergehend flackert der Systemstreit wieder auf, der aber dadurch gelöst wird, dass es den Patenländern der neuen Bundesländer überlassen wird, ihr präferiertes Bildungssystem einzurichten.

Empirische Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und Bildungsverwaltung bzw. Bildungspolitik sind sich in diesen Jahren fremd. Der Referenzrahmen für die Qualitätsbeurteilung des Bildungswesens bleibt intern, ungestört von Außenwahrnehmungen. Die Deutungshoheit in Aussagen über die Bildungsrealität ist durch die Verwaltungen und die Bildungspolitik zurückgewonnen worden.

Finden sich in diesen „stillen“ Jahren bedeutsame methodische und theoretische Weiterentwicklungen? Unübersehbar beginnen sich die technischen Voraussetzungen der Datenanalyse zu verbessern. Es wird nicht mehr notwendig, die Nächte in den Rechenzentren zu verbringen; PCs beginnen die Datenanalyse komfortabel zu machen. Dazu tragen dann auch methodische Modelle von Mehrebenenanalysen oder Strukturgleichungsmodellen bei. Dennoch fehlen jetzt große Datensätze, an denen sich die Bildungsforschung abarbeiten könnte. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Gestaltung der Schulebene und auf innovative Unterrichtsmodelle im Umkreis von Team-Kleingruppen-Strukturen, von jahrgangsbezogenen Lehrerteams, von offenem, projektbezogenen Unterricht.

Die antiautoritäre Welle ebbt ab, Werterziehung und die Wiedergewinnung von Autorität stehen zumindest programmatisch im Mittelpunkt. An einigen Orten verflüchtigte sich die disziplinäre Struktur der Wissenschaften von Bildung und Erziehung in Psychoanalyse, in Ästhetik, in Gesellschaftstheorien, in Literatur.

Auch für die Entwicklung der Disziplin kann von einer Latenzzeit gesprochen werden, von einer Zeit der zweifelnden Selbstbesinnung auf die disziplinären Strukturen. Lediglich in den pädagogisch-psychologischen Forschungsbereichen zu Wissensaufbau, Lernleistungen und Lernmotivationen finden wir klassische experimentelle Ansätze.

Lässt sich für diese Phase der Bildungsforschung auf diesem Hintergrund überhaupt von einem „impact“ sprechen? In der Tat, der Einfluss auf der Systemebene war in dieser Phase minimal. Bei der Schulpraxis könnte es anders aussehen. Hier lag wohl der Keim der vielfältigen Bemühungen um die Qualität der Einzelschule. Schulprogrammarbeit, Kooperationsinitiativen, Konzepte der Schulautonomie, interne und externe Evaluationen und schließlich für die Entwicklung eines umfassenden Qualitätsrahmens für die Schule haben in dieser Phase ihre Wurzeln.

## 1995–2010: Blütezeit der empirischen Bildungsforschung

Im Jahre 1995 beteiligten sich einige deutsche Länder erstmals nach langer Unterbrechung wieder an den IEA-Studien, diesmal an der „Third International Mathematics and Science Study“. Mehr als eine halbe Million Schüler aus rund 15.000 Schulen in 46 Ländern waren international in dieser Studie einbezogen. Dass sich für Deutschland in diesen Studien ein eher schwaches Leistungsniveau herauskristallisierte, war der Startschuss für eine neue Phase der Bildungsforschung und auch der Bildungspolitik. Die Politik der Kultusministerien der Länder, die Forschung aus den Schulen herauszuhalten, wurde nicht mehr durchhaltbar, so dass die Beteiligung an den internationalen Studien im Rahmen der OECD, die Beteiligung an den PISA-Studien (Programm for International Student Assessment), 1997 in den Konstanzer Beschlüssen der Kultusministerkonferenz fest wurde. Die folgenden Studien in den Jahren ab 2000 (Baumert, 2001; Baumert et al., 2002) im jeweils dreijährigen Rhythmus, jeweils mit nationalen Zusatzerhebungen zu den internationalen Vergleichen haben den Kern der Bildungsforschung in den letzten Jahren ausgemacht. Mehrere große Leistungsstudien haben diese Konzentration auf die Schulleistungen in verschiedenen Fächern und Schulstufen ergänzt (s. z.B. Bos et al., 2007; DESI-Konsortium, 2008; Helmke & Jäger, 2002).

Warum kam es jetzt zu einem überwältigenden öffentlichen Echo, zum sogenannten PISA-Schock? Die Ergebnisse der Studien in den 70er Jahren waren ja ähnlich: auch nur mittelmäßige Ergebnisse des deutschen Bildungswesens und im Spitzenbereich sogar eher schlechter.

Es lag wohl an einer besonderen historischen Konfiguration. Einmal war die empirische Bildungsforschung selbst sehr viel besser gerüstet, die Resultate aufzubereiten und zu publizieren. Verbesserte Messmethoden (IRT-Messungen), verbesserte Survey-techniken, stringente internationale Standardisierungen, bessere statistische Analysemethoden und graphische Aufarbeitungen trugen zur Demonstration professioneller Qualität und zu größerer Verbreitung der Ergebnisse bei. Zum andern bot der organisatorische Rahmen der OECD einen offizielleren Charakter als die private Gruppe der IEA. Die Träger der neuen Hochphase der Bildungsforschung hatten zudem die Lektionen aus den 70er Jahren gelernt und durch ihre Kompetenz und Glaubwürdigkeit – von Baumert bis Klieme – die Bedeutung gelernt, die es hat, wissenschaftliche Ergebnisse zu präsentieren, die verantwortlichen Instanzen zu beraten und die Entscheidungen zu respektieren, die als eigenständiges Ergebnis aus diesen Prozessen hervorgehen sollten. Die Wissenschaft setzte die Bildungspolitik nicht mehr auf die Anklagebank und die Bildungspolitik suchte nicht mehr nach Wegen, die Botschaften aus der Wissenschaft zu neutralisieren. Es entstand jetzt vielmehr ein kooperatives Verhältnis in der Suche nach Wegen der Reform.

Schließlich befanden wir uns in den frühen Jahren des neuen Jahrtausends in einer Hochphase der Globalisierung. Die Bedeutung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit hatte das öffentliche Bewusstsein voll erreicht. Bildungsqualifikationen galten dabei als Schlüssel für die langfristige Sicherung der Konkurrenzfähigkeit. Der Resonanzraum der Öffentlichkeit war zusätzlich deshalb so groß, weil die Ergebnisse

eine Kette von Hiobsbotschaften sowohl mit Blick auf die Schulleistungen als auch mit Blick auf die Chancengleichheit enthielten.

Wieder sei hier die Frage des Impact dieser Ergebnisse gestellt. Was hat sich in der Bildungspolitik, im Bildungswesen oder gar in der Gesellschaft geändert? Am naheliegendsten ist hier aber die Frage, was sich in der Disziplin in dieser Zeit geändert hat. Haben die PISA-Ergebnisse auch zu einer Weiterentwicklung der Disziplin geführt. Für die Bildungsforschung selbst bedeuteten sie eine erneute Konzentration auf die Systemebene des Bildungswesens und die Instrumente der Systemsteuerung. Institutionell fand die Bildungsforschung seither eine neue und stabilere Basis, indem teils neue Institute gegründet wurden (IQB – Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), teils die Beziehungen zu internationalen Institutionen stabilisiert wurden (s. die Konsortien für die Durchführung der PISA-Studien).

Es ist unübersehbar, dass in den letzten fünfzig Jahren Bildungsforschung noch nie so einflussreich war und die politische Agenda mitprägen konnte wie im Anschluss an die PISA-Studien. Hier gibt es auch erstmals Studien, die den Umgang der Verwaltungen und der Politik mit den Ergebnissen der PISA-Studien selbst empirisch untersucht haben (Tillmann, 2008). Dabei wird die intensive Beschäftigung mit den Studien sichtbar, die in ihrer Abfolge die Behörden auch zu überfordern drohten. Was haben die Verwaltungen aber faktisch getan? Die Kultusministerkonferenz hat Handlungsfelder spezifiziert und Surveys über bestehende Strukturen der Qualitätssicherung in den einzelnen Bundesländern initiiert. Dabei haben Überlegungen zur Formulierung von Standards (s. das sogenannte Klieme-Gutachten) und ihre regelmäßige Überprüfung zum Kern der Maßnahmen gehört. Die beinahe vollständige Einführung des Zentralabiturs in allen Bundesländern und die Einführung von diagnostischen Prüfverfahren in verschiedenen Schulstufen erfolgten in dieser Zeit. Förderprojekte (Prenzel et al., 2005) wurden eingerichtet (z.B. die Sinus-Projekte, Sprachförderprojekte, Früherziehung) und viele Initiativen zur Leseförderung und zur Förderungen benachteiligter Gruppe initiiert. In den Anfangsphasen ergab sich hier ein Konsens über die bildungspolitischen Lager hinweg, wie er seit Jahrzehnten nicht mehr bestanden hatte.

Die von PISA diagnostizierte Chancenungleichheit hat ihrerseits ebenfalls Bemühungen freigesetzt, die Ursachen detailliert zu erforschen und Maßnahmen zu diskutieren (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 2011). Hier brach allerdings der Konsens zusammen, denn die Frage der Schulstrukturen wurde wieder neu aufgelegt. Dennoch hat sich auch hier eine Entwicklung ergeben, die in vielen Bundesländern zu einem sogenannten Schulfrieden geführt hat. Sie besteht in einem Weg zur Zweigliedrigkeit des Bildungswesens, wobei auf einem zweiten Weg neben dem Gymnasium ebenfalls alle Bildungswege angeboten werden.

### *Auswirkungen auf die Bildungsforschung*

Die Frage nach dem Impact der Bildungsforschung richtet sich in den Augen der in ihr aktiven Akteure nicht zuletzt auf die Bildungsforschung selbst. Hat zwischen 1995 und 2010 auch eine neue Entwicklung in der Disziplin selbst stattgefunden?