



GFPPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

NACHRICHTEN, 2/2012

Liebe Mitglieder, liebe Leserinnen und Leser,

in den letzten Wochen und Monaten zeichnen sich in unserer inzwischen über 60 Jahre alten Gesellschaft einige Veränderungen ab, über die ich Sie in gehörender Kürze informieren möchte.

Viele Jahre lang hat sich unser Geschäftsführer, Dr. Peter Döbrich – zusätzlich zu seinen „Amtsaufgaben“ – um unsere für die innergesellschaftliche Kommunikation unverzichtbaren „Nachrichten“ gekümmert. Der Vorstand dankt ihm sehr dafür.

Mit dieser Ausgabe übernimmt unser langjähriges Vorstandsmitglied, Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, die inhaltliche und redaktionelle Betreuung dieser bescheidenen Zeitschrift. Vielleicht gelingt es, dieses Blatt stärker im Sinne der „Förderung pädagogischer Forschung“ zu gestalten. Mir – und dem neuen Herausgeber – liegt daran, dass auch die Mitglieder – durch Anmerkungen, Stellungnahmen, Textbeiträge – die „Nachrichten“ beleben. Darum bitte ich Sie herzlich!

Tiefgreifender ist allerdings das Faktum, dass Peter Döbrich – nach 25 Jahren engagierter und erfolgreicher Arbeit – für eine Wiederwahl als Geschäftsführer im Rahmen der Mitgliederversammlung am 31. Oktober aus privaten Gründen nicht mehr zur Verfügung stehen wird; so sehr verständlich seine persönliche Entscheidung ist, so sehr bedauere ich sie aber auch. (In einer der nächsten Ausgaben wird seine Arbeit noch eine ausführliche Würdigung erfahren).

Inhalt

Vorwort des Präsidenten Bernd Frommelt	1
Jahrestagung 2012: Qualitätsentwicklung in der in der Bildung	3
Jörg Schlömerkemper: „Schulinspektion“ im Spiegel der Forschung	6
Jörg Schlömerkemper: Berichte aus der Forschung	19
Einladung zur MV am 31.10.2012	27
Anmeldeformular	28

Als seinen Nachfolger werde ich der Mitgliederversammlung in enger Abstimmung mit Peter Döbrich und dem Vorstand Herrn Dr. Marius Gerech, einen jungen Wissenschaftler aus dem DIPF, vorschlagen, der bereits jetzt schon in den Vorstandssitzungen „hospitiert“, damit der Übergang fließend gelingt.

Für eine Verjüngung des Vorstands müssen rechtzeitig Weichen gestellt werden; deshalb freue ich mich, Frau Dr. Nina Jude, ebenfalls eine jüngere DIPF-Wissenschaftlerin (und zwar in den Arbeitszusammenhängen unseres Vizepräsidenten, Prof. Dr. Eckhard Klieme) als „ständigen Gast“ im Vorstand gewonnen zu haben.

Über die Jahrzehnte währende Beziehung zwischen dem Deutschen Institut für Internationale Forschung und der GPF, über Konstanten und Varianten dieser Gemeinsamkeit (beide Institutionen wurden ja von Professor Erwin Stein gegründet) wurden Sie vor zwei Jahren ausführlich im Band 26 der „Materialien zur Bildungsforschung“ informiert.

Am 15. Mai dieses Jahres nun haben wohl zum ersten Mal in ihrer langen Geschichte die kompletten Vorstände beider Einrichtungen gemeinsam getagt, um die Beziehungen zueinander zu vermessen, gemeinsame inhaltliche Interessen zu eruieren, Kooperationsformen und zukünftige gemeinsame Vorhaben abzusprechen. In guter Atmosphäre wurde schnell deutlich, dass das, was heute in der empirischen Bildungsforschung gemeinhin als „Transfer-problematik“ bezeichnet wird, offensichtlich die Schnittmenge markiert, in der arbeitsteilig z. B. Tagungen, Workshops, öffentliche Gespräche verortet und gemeinsam gestaltet werden können. Insofern wird aus der Sicht der GPF eine der wichtigsten Aufgaben der Kooperation zwischen beiden Institutionen profiliert: dafür zu sorgen – wie es ein wenig pathetisch in der Einleitung der o.g. Veröffentlichung heißt –, *„dass die Ergebnisse der pädagogischen Forschung bei denen ankommen, um derentwillen die Forschung ... in letzter Konsequenz betrieben wird: bei den Kindern in der Schule.“*

Ich wünsche mir, dass die Mitgliederversammlung, die im Rahmen der ausnahmsweise spät im Jahr angebotenen Jahrestagung stattfinden wird, von der Mitgliedschaft gut besucht wird und dass die behutsamen Veränderungen – Verjüngungen im mehrfachen Wortsinn – in einer lebendigen Aussprache über Erwartungen und Wünsche konkretisiert werden.

Schließlich nütze ich die Gelegenheit gern, dem Vorstand des DIPF einmal gesellschaftsöffentlich dafür zu danken, dass er auch die organisatorische Seite unserer Arbeit großzügig unterstützt.

Bernd Frommelt
(Präsident der GPF)

Jahrestagung 2012
der
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung
(GFPF)

Qualitätsentwicklung in der Bildung

· Erfahrungen und Bilanzen
aus praktischer und wissenschaftlicher Sicht,
weiterführender Handlungsbedarf

Mittwoch, 31.10. und Donnerstag, 1.11.2012
Aula der Reinhardswaldschule
Kassel-Fulda

Die nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen, die unabweisbar Qualitätsentwicklungsbedarf im deutschen Bildungssystem aufgezeigt haben, sind nicht folgenlos geblieben. Förderale politische Prozesse haben zu zahlreichen Maßnahmen geführt, die als Antworten auf diese Herausforderungen zu verstehen sind. Nach ihrer ersten Etablierung sollen in der Tagung einige dieser Maßnahmen in Intention und Wirkung dargestellt, analysiert und diskutiert werden.

Angesprochen werden insbesondere vier thematische Komplexe: die Neufokussierung der Schulaufsicht, die Bedeutung der inner-schulischen Entwicklungs-Kapazität, die Chancen der eigenverantwortlichen Qualifizierung in Netzwerken sowie mögliche oder nötige Verbesserungen in der Lehrerbildung.

Das Programm zielt auf einen übergreifenden Ländervergleich, bei dem Theorie und Praxis und ihr Bezug zueinander ausführlich erörtert werden sollen. Es lässt ausreichend Zeit für Reflexion und Dialog. Die Moderation der einzelnen Teile übernehmen Mitglieder des Vorstandes der GFPF.

Im Laufe des Mittwoch wird Dr. Renate **Martini** (DIPF) Gelegenheit geben zu themenbezogenen Recherchen im Bildungsserver des DIPF: www.bildungsserver.de

Mittwoch, 31.10.:

ab 9.30 Anmeldung, Willkommen und Kaffee

10.15 Bernd **Frommelt** (Präsident der GPF):
Begrüßung und Einführung

10:30 **Qualitätsvergewisserung im Ländervergleich:** Wie ist externe Evaluation institutionalisiert? Welches sind die Qualitätsmaßstäbe? Wie ist das Verfahren? Wie ist das Zusammenspiel zwischen Inspektion und Schule? Gibt es Unterschiede zwischen den Ländern? Qualitätsvergewisserung auch ohne externe Evaluation?

Mit:

Claudia **Henning-Eberlein** (Schulinspektorin),

Ernst **Münz** (Schulleiter Heinrich-Böll-Schule Bruchköbel),

Beate **Derr** (Didaktische Koordinatorin der Integrierten Gesamtschule Mainz-Hechtsheim),

Friedhelm **Zöllner** (Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen),

Ralf **Brecher** (Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)),

Dr. Thomas **Riecke-Baulecke** (Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein)

12.30 Mittagessen

14.00 **Inspektion und Schulaufsicht:** Ansprüche und Erwartungen, Zielvereinbarungen, Unterstützung für die schulische Entwicklungsarbeit
Dr. Herbert **Schnell** (Frankfurt am Main):
Reformen in der Bildungsverwaltung und die Unterstützung der "selbstständigen" Schulen

15.15 Kaffeepause

15.45 **Eigenverantwortung und Organisationales Lernen:**

Welche Kapazitäten stärken eigenverantwortliche Schulen und wie können diese gefördert werden?

Prof. Dr. Tobias **Feldhoff** (Goethe-Universität Frankfurt und DIPF):
Erfahrungen in NRW und Perspektiven

17.15 **Schulentwicklung in Schulen mit mehr Eigenverantwortung:**

Steuerung, Qualifizierung und Netzwerkarbeit

Volker **Blum** (Ltd. SAD a.D.):

Schulische Selbstständigkeit und Budgetierung, Erfahrungen in der Modellregion Groß-Gerau

18.30 Abendessen

19.30 **Mitgliederversammlung der GPF** (Gäste sind herzlich willkommen)

Donnerstag, 1.11.:**9.00 Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer für die Arbeit in selbstständigen Schulen**

Dr. Hartmut **Storch** (Min-Rat a.D.),
und Prof. Dr. Bernd **Wollring** (Universität Kassel)

Wie können Ergebnisse der Evaluation (besser) aufgegriffen und umgesetzt werden?

10.15 Pause

10.45 Abschlussdiskussion: Welche Erträge sind bisher erkennbar und durch die eingeleiteten Maßnahmen erbracht? Welche Wirkungen und Nebenwirkungen sind entstanden? Welche Perspektiven sind deutlicher geworden? Wo zeigt sich in den Arbeitsfeldern Handlungsbedarf? Wo muss man neu beginnen? Wo zeigen sich wichtige Themen und Aufgaben für die Wissenschaft mit Praxisrelevanz und -wirkung?

Einleitungsstatements durch Prof. Dr. **Perels** und Prof. Dr. **Feldhoff**, Ergänzungen durch die Referenten der Tagung und dann Einschätzungen und Positionen aus dem Fachplenum

12.20 Schlusswort des Präsidenten

12.30 Mittagessen

13.00 Abreise und Beginn der Vorstandssitzung der GPPF

Die Tagung wird in Hessen, Rheinland-Pfalz und Thüringen als Fortbildung anerkannt.

Anmeldungen zur Tagung bitte schriftlich oder per Email **bis zum 17.10.2012** an die GPPF, Frau Virginia Merz, merz@dipf.de, Fax an 069-24708-444.

Tagungsbeitrag: für Mitglieder der GPPF oder der DGBV sowie für Studierende (Ausweis!) **35,00 €**; für Nichtmitglieder **55,00 €**. Im Tagungsbeitrag sind die Tagungsgetränke und die Mahlzeiten enthalten. Die Übernachtungen müssen selbst bei der Reinhardswaldschule gebucht werden. Teilnehmer, die noch nicht Mitglieder der GPPF sind, können die Mitgliedschaft für das Jahr 2012 bei der Anmeldung erwerben; sie zahlen dann den reduzierten Tagungsbeitrag.

Übernachtungen bitte direkt in der Reinhardswaldschule buchen bei:
Frau A. Costa, Reinhardswaldschule, Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fuldataal,
Tel.: 0561 – 8101 211, FAX: 0561 – 8101 200 oder ayten.costa@afl.hessen.de

Jörg Schlömerkemper

„Schulinspektion“ im Spiegel der Forschung

In den letzten Jahren wurden in den Bundesländern viele (wenn nicht alle) Schulen von der Schulinspektion „unter die Lupe“ genommen. Diese Verfahren wurden auch von der Erziehungswissenschaft begleitet, damit Erfahrungen fundiert diskutiert und Perspektiven der weiteren Entwicklung erarbeitet werden können. Drei Publikationen mit Berichten aus verschiedenen Ländern sollen hier vorgestellt werden:

Müller/Pietsch/Bos 2011: Sabine Müller, Marcus Pietsch, Wilfried Bos (Hg.): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster: Waxmann, 262 S., 29,90 €.

Der Band versammelt Analysen und Berichte, die mehr oder weniger davon ausgehen, dass die verbreiteten Maßnahmen der Schulinspektion für die pädagogische Arbeit in den Schulen noch nicht in der erhofften Weise wirksam geworden sind. Es wird geprüft, was bisher aus welchen Gründen nicht optimal gelaufen zu sein scheint, und es werden Vorschläge erarbeitet, die zu Verbesserungen führen könnten.

Zunächst werden in drei Beiträgen die Instrumente der Schulinspektion „auf den Prüfstand“ gestellt. *Holger Gärtner und Hans Anand Pant* erörtern „**Validierungsstrategien für Verfahren und Ergebnisse von Schulinspektion**“ (S. 9 bis 31). Sie kommen zu dem bedenklichen Schluss, dass zu den nach Messick (1989 ff.) definierten Kriterien der Validität empirische Daten fehlen. Dies mache es fraglich, Schulinspektion in allen Ländern der Bundesrepublik umfassend und vollständig zu implementieren und Ergebnissen der Schulinspektion zur Steuerung der Qualitätsentwicklung erhebliche Bedeutung beizumessen. Nach diesen sicherlich sehr anspruchsvoll formulierten Kriterien stellen sich unter anderem folgende Fragen:

- Sind die gemessenen Ausschnitte der Schulrealität relevant und repräsentativ?
- Stehen die gewonnenen Daten mit der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang?
- Ist es angemessen, die Unterrichtsqualität auf Schulebene abzubilden?
- In welchem Maße ist das Inspektionsergebnis von den jeweiligen InspektorInnen abhängig?
- Welche Rolle spielt der Zeitpunkt der Unterrichtsbesuche?
- Welche Rolle spielen die untersuchten „Prozessqualitäten“ für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler?
- Welche positiven Auswirkungen haben die Rückmeldungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung?
- Gibt es nichtintendierte Nebenwirkungen?

Solche Fragen verweisen auf einen weiteren Forschungs- und Klärungsbedarf, wobei die Unterschiedlichkeit der Verfahren in den Bundesländern eine Grundlage für entsprechende vergleichende, systematische Untersuchungen sein kann.

Auf einen zentralen Fokus der Schulinspektion gehen *Sabine Müller* und *Markus Pietsch* unter der Frage ein: „**Was wir messen, wenn wir Unterrichtsqualität messen**“ (S. 33-55). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass nur methodisch verlässliche Daten zu wirksamen Empfehlungen beitragen können. Sie prüfen deshalb ausführlich, in welchem Maße die Beobachter in ihren Wahrnehmungen und Beschreibungen übereinstimmen. Sie vergleichen dazu die in den Ländern zugrunde gelegten Beobachtungsbögen und prüfen die „Beurteilerreliabilität“. Diese erweist sich teilweise als „äußerst gering“ (S. 45). Allerdings zeigt sich, dass die Unterschiedlichkeit der Beurteilungen einzelner Sequenzen sich bei Kennwerten auf der Schulebene wieder ausgleicht, so dass die Unterrichtskultur einer Schule „verhältnismäßig robust“ bestimmt werden kann. Wichtig ist es deshalb, dass mehrere Personen die Qualität des Unterrichts beobachten und beurteilen. Positiv wird vermerkt, dass den verwendeten Beobachtungs- und Beurteilungsbögen offenbar ein länderübergreifendes „allgemeines Konstrukt guten Unterrichts“ zugrunde zu liegen scheint. – Auch hier wird bilanziert, dass weitere Forschung hilfreich wäre, bei der zum Beispiel Merkmale der Inspektoren und Inspektorinnen mithilfe von Interviews genauer erfasst werden.

Neben anderen Datenquellen spielen in der Schulinspektion häufig auch „leitfadengestützte Face-to-face-Interviews“ und darüber angefertigte Protokolle eine Rolle. Da „**Die Protokollierung von Interviews im Rahmen von Schulinspektionen**“ eine wichtige Funktion hat, haben *Simone Tosana*, *Maike Lambrecht*, *Franziska Perels* und *Stefan Bardowiecks* geprüft, wie es sich mit der Qualität solcher Protokolle verhält (S. 57-78). Nach einem kurzen Referat der methodologischen Gütekriterien von Interviews („zuhören statt reden“, „nicht antizipierte Aspekte erfassen“ usw.) werden die „Transformationsprozesse“ näher betrachtet, die solche Protokolle durchlaufen. In einer Studie wurden Inspektoren gebeten, eine aufgezeichnete zehninütige Interviewsequenz mit Schülerinnen und Schülern zu protokollieren. Es zeigte sich, dass die Inhalte unterschiedlich genau bzw. in unterschiedlicher Auswahl erinnert und festgehalten werden, und häufig fließen in die Notizen bereits – vermutlich ungewollt – Bewertungen ein. Als wichtig wird deshalb herausgestellt, dass die protokollierenden Personen ihre Aufgabe in der Interviewsituation „nicht bereits als diagnostische, sondern tatsächlich als protokollierend-dokumentierende verstehen“ (S. 76).

Auf die Ergebnisse der Inspektion gehen *Steffen Brandt* und *Heino Reimers* ein unter der Frage: „**Lassen sich starke und schwache Schulen eindeutig unterscheiden, wenn man eine Rangordnung gemäß von Inspektionsdaten bildet?**“ (S. 79-95). Es wird zunächst festgestellt, dass die in den Bundesländern bzw. deren Instituten verwendeten Qualitätskonzepte noch nicht „explizit wissenschaftlich fundiert“ seien bzw. für Außenstehende „größtenteils unübersichtlich bleiben“ (S. 80). Es würden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, so dass die Schulen in ihrer Qualität nur schwer vergleichbar sind. Genauer wird das Qualitätskonzept des Landes Schleswig-Holstein in den Blick genommen. Es soll geprüft werden, ob das Qualitätskonzept methodisch hinreichend treffend umgesetzt ist und ob die eventuell festgestellten Unterschiede zwischen den Schulen es rechtfertigen, zwischen „schwachen“ und „starken“ Schulen mit einer 95-prozentigen Sicherheit zu unterscheiden. Die unvermeidlichen Mess-

fehler können dazu führen, dass Schulen als different dargestellt werden, obwohl sie sich allenfalls marginal unterscheiden. Deshalb können Rangskalen auf der Grundlage generalisierter Feststellungen nur wenig hilfreich sein. Es erscheint deshalb sinnvoller, die Schulen gezielt über ihre jeweiligen Stärken und Schwächen in einzelnen Qualitätsbereichen zu informieren und darauf bezogen schulspezifische Entwicklungsschritte vorzuschlagen.

Wie sich „**Unterrichtsqualität im Urteil der externen Schulevaluation**“ darstellt, untersucht *Norbert Sommer*. Unter dem Motto, dass sich „Outcomes“ nur durch verbesserte „Instruktion“ verbessern lassen, wird zunächst referiert, wie diese Annahme in der empirischen Forschung begründet wurde. Erörtert wird dann, wie die Qualität des Unterrichts beurteilt werden kann. Als Beispiel wird der niedersächsische Unterrichtsbeobachtungsbogen näher betrachtet. Dessen Qualitätskriterien beziehen sich auf die Dimensionen Zielorientierung und Strukturierung, Stimmigkeit und Differenzierung, Unterstützung eines aktiven Lernprozesses und Pädagogisches Klima. Diese werden in vielfältigen Merkmalen ausdifferenziert, und jedem Merkmal werden vier bis sechs Teilkriterien zugeordnet, die wiederum dreistufig bewertet werden können. Dieses Instrumentarium wird einer detaillierten, statistisch fundierten Analyse unterzogen. Es zeigt sich, dass zwei Qualitätskriterien gut abgebildet werden: positives Unterrichtsklima und das Gelingen eines zielorientierten und strukturierten Lehrgangs. Weitere Kriterien lassen sich diesen Dimensionen inhaltlich zuordnen. In der empirischen Prüfung zeigt sich, dass sich anhand dieser Kriterien die einzelnen Unterrichtsbeobachtungen in ihrer Unterschiedlichkeit sehr gut abbilden lassen. Dies wird auch noch nach Fächern und Jahrgangsstufen und der Lerngruppengröße ausdifferenziert. Es ist deshalb fraglich, ob es sinnvoll ist, den Schulen eine „mittlere Unterrichtsqualität“ zurückzumelden, in der diese Unterschiedlichkeit nicht mehr erkennbar ist. Problematisiert wird zudem, dass aus der bloßen Beschreibung bzw. Messung von Unterrichtsqualität allenfalls in begrenzter Weise Hinweise darauf zu finden sind, wie eine eventuell nötige Veränderung bzw. Verbesserung der Unterrichtspraxis gefördert werden könnte.

In einem weiteren Beitrag geht *Norbert Sommer* auf die Frage ein: „**Wie beurteilen schulische Gruppen die erlebte Schulinspektion?**“ Diese Frage bezieht sich auf die Annahme, dass eine Schulinspektion bzw. deren Rückmeldungen umso stärker wirksam werden können, je positiver die Inspektion von jenen, die daraus Folgerungen ableiten sollen, beurteilt wird. Um dies zu erkunden, wurden in Niedersachsen zusammen mit dem Endbericht der Inspektion Erhebungsbögen mit entsprechenden Fragestellungen zugestellt. Aus knapp 500 Schulen liegen Rückmeldungen vor. Insgesamt wird den Inspektionsteams überwiegend ein positives Urteil ausgestellt. Dabei urteilen Lehrkräfte etwas kritischer als die Schulleitungen. Tendenziell fühlen sich die schulischen Gruppen weniger gut informiert, wenn das Inspektionsergebnis kritisch ausgefallen ist. Auch die Atmosphäre in den Interviews wird dann etwas skeptischer beurteilt. Die Analyse deutet an mehreren Stellen an, dass die Inspektionsergebnisse aus unterschiedlicher persönlicher oder professioneller Situation heraus spezifisch wahrgenommen und beurteilt werden. Dies ist insbesondere bei Schulen bedeutsam, die als „schwach“ bewertet wurden. Hier sollte über

die Art der Ergebnismeldung nachgedacht werden, damit diese nicht abgeblockt, sondern mit hinreichender Akzeptanz aufgenommen werden.

Unter dem Stichwort „Rekontextualisierungen“ untersuchen *Maike Lambrecht, Hans-Georg Kotthoff und Katharina Maag Merki* „**Schulinspektionsprozesse als indirekte Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium**“ (S. 165-191). Nachdem der Schulleitung im Konzept der „autonomen Schule“ zunehmend die Funktion des Managements zugeschrieben worden ist, hat sich das Verhältnis zwischen Leitung und Kollegium verändert. Eine starke Rolle der Schulleitung gilt als förderlich, wenn nicht gar als Voraussetzung für Schulentwicklungsprozesse. Dies kann jedoch auch Konflikte hervorrufen, insbesondere dann, wenn eingespielte Interaktionsformen mehr oder weniger direkt infrage gestellt werden. Eine Schulinspektion kann dieses forcieren. Nach dem von Fend (2006) entwickelten Konzept der „Rekontextualisierung“ ergibt sich die Frage, ob und gegebenenfalls mit welchen Wirkungen das Steuerungsinstrument Schulinspektion von den Akteuren innerhalb der Schule umgedeutet und den jeweiligen Bedingungen angepasst wird. Im Sinne „governancetheoretischer“ Konzepte ist davon auszugehen, dass Steuerungsprozesse zwischen den Akteuren konkret ausgehandelt werden bzw. dass dieses wünschenswert ist. In jedem Fall dürften Anstöße zur Schulentwicklung das vertraute Professionsverständnis bzw. das eingespielte Professionshandeln mehr oder weniger irritieren. Zudem kann die Lehrerschaft die „gestärkte“ Schulleitung stärker in Verbindung zur Schulaufsicht wahrnehmen und die Kontrollfunktionen als Einschränkung ihrer pädagogischen Gestaltungsfreiheit ablehnen.

Diese theoretisch anspruchsvolle Fragestellung wurde in einer qualitativ-kontrastiven Fallanalyse in Baden-Württemberg untersucht. Die Befunde über den Umgang mit der Schulinspektion werden als „indirekte Kommunikation“ interpretiert. Diese zeigt sich zum Beispiel darin, dass das Schulleitungsteam in den Interviews zwischen sich selbst als Schulleitung („wir“) und dem Kollegium andererseits (die „Mitarbeiter“) deutlich unterscheidet. Die Ergebnisse der Fremdevaluation wurden als „strategisches Mittel der Schulentwicklung und Argumentationshilfe gegenüber dem Kollegium“ eingesetzt. Ein schulinterner Konflikt wurde „externalisiert“, sodass der Fremdevaluation die Rolle eines „Schiedsrichters“ zukam. Die Schulleitung und das Kollegium erhofften sich eine Entlastung in diesem Konflikt, sie wurden jedoch auf unterschiedlichen Ebenen enttäuscht (vgl. S. 188).

Prinzipiell wird aus dieser Analyse abgeleitet, dass die Schulinspektion eine gespannte Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium verschärfen kann, ohne zu deren Lösung beitragen zu können bzw. zu sollen. Als Rollenkonflikt wurde deutlich, dass die Schulleitungen zwar als Teil der Schule verstanden werden, zugleich aber als Teil der Schuladministration hierarchisch verantwortlich werden für die Umsetzung der Empfehlungen. Wenn Schulen weiterhin als pädagogische Handlungseinheit wirken sollen, dann wird die „komplementäre Rolle“ der Schulleitung zu stärken sein, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer professionellen Kompetenz als gleichberechtigte Partner zu verstehen und zu behandeln.

Die Frage, nach welchen Kriterien „**Elaborierte Rückmeldungen zur Qualität von Unterricht**“ gegeben werden können, untersuchen *Marcus Pietsch, Peter Schulze, Jochen Schnack und Mareile Krause*. Sie referieren „Über empirisch abgesicherte Bezugsnormen als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule“. Mit „Standards als Bezugsnorm“ soll für Rückmeldeverfahren ein Maßstab zur Verfügung stehen, auf dem der Grad der Zielerfüllung ausgedrückt werden kann. Die Qualität solcher Standards dürfte eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit von Rückmeldungen sein. Die in den Ländern entwickelten „Qualitätsrahmen“ beschreiben zwar letztlich politisch definierte Kriterien der gewünschten Schulentwicklung, sie sind aber in der Regel nicht als eindeutig quantifizierbare Standards definiert. Es besteht deshalb die Gefahr, dass die Rückmeldungen „wirkungslos verpuffen“. Als Alternative bzw. als Vorschlag für die weitere Entwicklung wird dann ein Bezugsnormmodell vorgestellt, das durch die Schulinspektion Hamburg entwickelt worden ist und eine empirisch abgesicherte, kriteriale Einordnung von Evaluationsergebnissen ermöglichen soll. Geprüft werden soll, wie solche Rückmeldungen bei den Nutzern wahrgenommen werden und wie sich die Akzeptanz entwickelt. Etliche Studien hätten gezeigt, dass „elaborierte, instruierende Rückmeldeformate positiv wirken, wenn sie nicht nur darüber informieren, dass etwas gelungen ist oder nicht, sondern erklären können, warum Ziele nicht erreicht worden sind und was für die weitere Entwicklung getan werden könnte.“

Unter dieser Zielsetzung werden „Bewertungsstandards für die Qualität von Unterricht“ in länderübergreifender Perspektive, Merkmale effektiven Unterrichts und schließlich eine „abgestufte Skala der Unterrichtsqualität“ entwickelt. Auf der Grundlage der in der Schulinspektion Hamburg gesammelten Daten wurde mit einem aufwändigen statistischen Verfahren (auf Basis der „Item-Response-Theorie“) ein eindimensionales Modell entwickelt, das eine „sechsdimensionale Datenstruktur approximiert“. Für den Einsatz in der Schulinspektion wurde diese Skala in vier Abstufungen eingeteilt, die inhaltlich interpretierbar sind. Es geht um:

„Stufe 1: Lernklima und pädagogische Strukturen sichern,
 Stufe 2: Klassen effizient führen und Methoden variieren,
 Stufe 3: Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen,
 Stufe 4: Differenzieren, Schüler wirkungs- und kompetenzorientiert fördern.“ (S. 201 f.)

Die Schulen erhalten aufgrund dieser Skalierung Rückmeldungen darüber, wie häufig diese Qualitätsstufen in Unterrichtssequenzen beobachtet wurden. Die einzelne Schule kann dabei ihre jeweilige Verteilung der Anteile mit jener der vergleichbaren Schulform bzw. aller Schulen in Hamburg in Beziehung setzen. Dies erlaubt „einen schnellen Überblick über die Hetero- resp. Homogenität der Unterrichtsqualität innerhalb der evaluierten Schule und ermöglicht gleichzeitig den sozialen Vergleich“. Die in dieser Form präsentierten Ergebnisse sollen eine „detaillierte und qualifizierte Interpretation“ ermöglichen.

Schließlich wird diskutiert, ob es sinnvoll ist, Daten zurückzumelden, die auf Schulebene akkreditiert wurden (S. 209 f.). Aus der empirischen Prüfung der Daten wird der Befund abgeleitet, „dass eine Aggregation von Daten aus einzelnen Unterrichtsbeobachtungen auf Schulebene möglich und empirisch vertretbar ist“ (S. 212). Es gibt allerdings neben übergreifenden Merkmalen der

Schule auch solche, die eher für einzelne „Lehr-Lern-Settings“ zutreffen. Die Schulen sollten in der Rückmeldung der Schulinspektion neben einem „Feed-Up“ und einem „Feed-Back“ auch ein „Feed-Forward“ erhalten. Dieses soll „strategische Entscheidungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts“ anregen, die in „eine – individuelle und kollektive – Qualitätsplanung“ umgesetzt werden.

Weil jede Schule unter mehr oder weniger spezifischen Bedingungen arbeiten muss, erörtern *Heike Wendt* und *Wilfried Bos* „**Indikatoren zur Kontextuierung von Inspektionsergebnissen**“ (S. 217-236). Wenn Schulinspektion dieser Tatsache gerecht werden will, müsse sie entsprechende „Kontext- und Inputfaktoren“ in das zugrunde gelegte Modell der Effektivität von Schule einbeziehen. Es bestehe hierzu zwar erheblicher theoretischer Klärungsbedarf, es sei aber sicherlich unbestreitbar, dass neben administrativen Vorgaben und regionalen Gegebenheiten die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft von erheblicher Bedeutung ist. Die daraus resultierenden „Kompositionseffekte“ auf Leistungen und psychosoziale Kompetenzen müssen bei Rückmeldungen an die einzelnen Schulen berücksichtigt werden. Bei Bedarf könnten daraus Folgerungen für spezifische Angebote bzw. Maßnahmen für die weitere Entwicklung abgeleitet werden. Und nicht zuletzt dürfte es zur Akzeptanz der Schulinspektion beitragen, wenn die Adressaten das Gefühl haben, dass ihre jeweils spezifischen Arbeitsbedingungen „fair“ berücksichtigt werden.

Es ist jedoch schwierig, die dafür erforderlichen Informationen in differenzierter Weise zu identifizieren und zu beschaffen, denn Daten über den Migrationsstatus oder gar die soziale Lage und die Bildungsorientierung der Eltern können von der Schulverwaltung aus datenschutzrechtlichen Gründen kaum erfasst werden. Einzelne Merkmale (wie zum Beispiel der Migrationshintergrund) seien dabei wenig hilfreich, weil erst nach Kombination verschiedener Merkmale geklärt werden könne, ob und in welcher Weise die Lernmöglichkeiten der Kinder bzw. die Arbeitsmöglichkeiten der Schule günstig oder ungünstig determiniert sind. Als theoretischer Ansatz, der hier weiterhelfen kann, wird das Konzept des „kulturellen und sozialen Kapitals“ nach Bourdieu genannt (vgl. S. 228 f.). In Hamburg wurden auf dieser Grundlage Hintergrunddaten für die Entwicklung von Kompetenzen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule und später auch in der Sekundarschule erhoben. Es wird als „dringend erforderlich“ bezeichnet, die statistischen Erhebungen der Schulverwaltung auf Individualdaten umzustellen, damit bei der Schulinspektion Informationen bereitstehen, mit denen der Kontext der pädagogischen Arbeit in den einzelnen Schulen differenziert dargestellt werden kann.

Das gleiche Problem, nämlich „**Die Kontextuierung von Leistungswerten bei Vergleichs- und Prüfungsarbeiten**“, wird von *Poldi Kuhl*, *Jenny Lenkeit*, *Hans Anand Pant* und *Wolfgang Wendt* untersucht. Sie vergleichen „Verschiedene Wege, die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Rückmeldungen an Schulen und die Schulinspektion zu berücksichtigen“. Wenn man die Bemühungen der Schulen um die Förderung der Schülerinnen und Schüler angemessen beurteilen will, müssen auch jene Faktoren berücksichtigt werden, auf die Schulen keinen Einfluss haben, die aber bei der Bewertung von Leistungsdaten als unterschiedliche Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen sind.

Rückmeldungen über Leistungsergebnisse sollten deshalb entsprechend „adjustiert“ werden. Der Aufwand, der für die Beschaffung solcher Daten betrieben werden muss, sollte allerdings angemessen bleiben.

Zur Prüfung dieser Fragen wurden in Berlin Daten aus Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 2 und aus den Erhebungen im Rahmen der ELEMENT-Studie (Lesen und Mathematik in den Jahrgangsstufen 4 bis 6) Daten auf Individual- und auf Schulebene herangezogen. Bei der Prüfung verschiedener Modelle mit unterschiedlich kombinierten Merkmalen hat sich gezeigt, dass die Rangplätze der Schulen deutlich verändert werden müssen, wenn Daten zu den Ausgangsbedingungen der Leistungsentwicklung herangezogen werden. Für solche Analysen könnten in Berlin auch Informationen herangezogen werden, die für die dort eingerichteten 338 so genannten „Verkehrszellen“ vorliegen. Im Vergleich verschiedener Auswertungen zeigt sich, dass als Referenzwerte offenbar zwei Merkmale ausreichen, um die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zu identifizieren: die „nicht-deutsche Herkunftssprache“ und die „Zuzahlungsbefreiung“ der Eltern für Lernmittel. Damit sei eine „effiziente Adjustierung der Leistungswerte“ möglich, die keinen hohen Erhebungsaufwand erfordert, weil die Daten an den Schulen routinemäßig erfasst werden. Für genauere Analysen sei es wünschenswert, diese Merkmale auch für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu haben.

Die zehn Beiträge dieses Bandes stellen eine differenzierte Zwischenbilanz zur Verfügung, und sie liefern damit eine Fülle von Anregungen für die weitere Diskussion und zugleich für konkrete Maßnahmen der weiteren Entwicklung der Schulinspektion und damit – was ja eigentlich der Zweck der Übung sein soll – für mögliche Verbesserungen der Bedingungen des Lernens in den Schulen.

Feldhoff 2011: Tobias Feldhoff: Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 322 S., 39,95 €.

Fragestellung: Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum nordrhein-westfälischen Modellprojekt „Selbstständige Schule“ sollte genauer untersucht werden, nach welchen Kriterien sich die Wirkung von Steuergruppen theoretisch fassen und empirisch prüfen lässt. Im Mittelpunkt stehen drei Fragen: Wie findet „Organisationales Lernen“ in der Schule statt? Mit welchem theoretischen Rahmenmodell kann die Wirkung von Steuerungsgruppen als „Change Agents“ beschrieben und erklärt werden? Und: Welchen Einfluss haben Steuergruppen auf schulische Erfolgsfaktoren? Das Konzept des „Operationalen Lernens“ wird zunächst in einer ausführlichen Bilanzierung der internationalen und deutschen Literatur erarbeitet und vom (vertrauten) Konzept der „Organisationsentwicklung“ abgegrenzt. Es gehe vor allem um „dauerhaften Wandel“, der sich in der „Lernfähigkeit der Organisation“ ausdrückt. Dieses Lernen wird als „integraler Bestandteil der Aufgaben und Ziele der Organisation“ verstanden. Sie vollziehen sich als ein täglicher Lernprozess und die Verantwortung dafür „obliegt der gesamten Organisation“.

Methoden: Die im Mittelpunkt stehenden Fragen werden auf der Grundlage von Befragungen bearbeitet, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs bei Lehrkräften, Schulleitungen, Steuergruppen sowie Schü-

rinnen und Schülern an 84 Schulen erhoben worden sind. Zur Auswertung werden Faktorenanalysen, Strukturgleichungsmodelle und logistische Regressionen berechnet.

Ergebnisse: Die Faktoren, die für das Lernen in Organisationen bedeutsam sind (hier als „Kapazität“ bezeichnet) werden in sieben Dimensionen als bedeutsam identifiziert: „Struktur“, „gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen und Kooperation im Kollegium“, „Wissen und Fertigkeiten“, „Führung und Management“, „Qualitätssicherung und Zielüberprüfung“, „Austausch mit der schulischen Umwelt“ sowie „Partizipation der Lehrkräfte“. Insgesamt erscheinen die Einschätzungen aus den Schulen als grundsätzlich positiv, es zeigt sich jedoch, dass die Entwicklungen in den Schulen unterschiedlich ausfallen und dass die in den genannten Dimensionen erkennbaren Kapazitäten nicht überall in gleicher Weise genutzt werden. Offenbar gelingt es nicht allen Steuergruppen bzw. nicht allen Schulleitungen, eine förderliche Kooperation oder einen Konsens über gemeinsame Ziele herzustellen und verbindlich zu machen. Es wird am Ende vorgeschlagen, die Schulen nicht nur durch Qualifizierungsmaßnahmen, sondern auch durch konkrete Beratung zu unterstützen. Dabei solle es unter anderem um die „aktive Beteiligung von Lehrkräften an der Entwicklung der Schule im Sinne einer kooperativen Autonomie“ gehen.

Einschätzung: Die Studie entfaltet ein anspruchsvolles theoretisches Konzept, mit dem die bisherigen Ansätze zur schulischen Organisationsentwicklung differenziert und präzisiert werden können. Die methodische Operationalisierung und die Methoden der Datenauswertung werden gut nachvollziehbar beschrieben. Die Folgerungen für die Praxis mögen in ihrer knappen Diktion als formelhaft erscheinen, sie benennen aber offenbar noch nicht gelöste Aufgaben der Schulentwicklung.

Herrmann 2012: Joachim Herrmann: Mythos Selbstständigkeit von Schule? Fallstudien zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule. NRW“. Op-laden: Barbara Budrich, 275 S., 29,90 €.

Fragestellung: Im Modellvorhaben des Landes Nordrhein-Westfalen sollte den beteiligten Schulen Gelegenheit gegeben werden, „rechtlich erweiterte Gestaltungsspielräume“ in eigener Verantwortlichkeit zu gestalten. Dazu wurden teilweise verbindliche Qualifizierungsangebote entwickelt. Darüber hinaus wurde eine umfangreiche wissenschaftliche Begleitforschung eingerichtet, die den Zusammenhang zwischen dieser erweiterten Selbstständigkeit und der Qualitätsentwicklung der Schulen erforschen sollte. Im Fokus standen fünf Arbeitsfelder: Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation, Mitwirkung und Partizipation, Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung.

Methoden: Untersucht wurden diese Fragen in Befragungen und vor allem in Fallstudien an 20 ausgewählten Schulen. In jeder Schule wurden ausführliche Interviews mit den Schulleitungen und den Steuergruppen durchgeführt. Darüber hinaus wurden einschlägige Dokumente analysiert. Die Methoden der Studie werden sorgfältig diskutiert und dargestellt.

Ergebnisse: Ausführlich wird zunächst herausgearbeitet, welche „Merkmale und Gemeinsamkeiten“ an diesen Schulen zu beobachten sind. Es wird nachvollziehbar, in welchen Handlungsfeldern die Schulen ihre Aktivitäten entfalten,

welche Funktionen den Steuergruppen zukommen und welche Wirkungen diese Arbeit für die Praxis erbringt. Herausgearbeitet werden drei „typische“ Verläufe der Entwicklungsprozesse: Beobachtet wurden „Aufbruchschulen“, „genaue Schulen“ und „zerrissene Schulen“. Sie unterscheiden sich vor allem darin, wie „euphorisch“ die neuen Aufgaben angegangen werden, wie strikt man sich an Vorgaben orientiert bzw. wie schwierig es ist, sich über unterschiedliche Interpretationen und Perspektiven zu verständigen. Betont wird schließlich, dass es schwierig ist, die Prozesse als „indirekte Wirkungen“ zu erfassen und „Gelingensbedingungen“ herauszuarbeiten, die als eindeutige Empfehlungen weitergegeben werden könnten. Interessant sind dabei Hinweise auf die Bedeutung der „Symbolik von Selbstständigkeit“.

Einschätzung: Die Studie ist methodisch anspruchsvoll und differenziert dargelegt. Die Ergebnisse werden vorsichtig interpretiert, so dass die Lektüre zu einer differenzierten Diskussion des Konzepts und der Praxis selbstständiger Schulen anregt.

Weitere wissenschaftliche Publikationen zur Schulentwicklung:

Altrichter/Maag Merki 2010: Herbert Altrichter, Katharina Maag Merki (Hg.): **Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem**. VS, 467 S., 39,95 €. – Dieses Handbuch richtet sich in erster Linie an andere ForscherInnen, die hier Anregungen finden können, wie sie selbst in diesem 'neuen' Feld weiterarbeiten können.

Berkemeyer 2009: Nils Berkemeyer: **Die Steuerung des Schulsystems**. Theoretische und praktische Explorationen. VS, 978-3-531-17052-7, 356 S., 39,90 €. – Verlag: Das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland befindet sich derzeit in einer ausgeprägten Modernisierungsphase. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen steht allerdings noch ganz am Beginn. Dieser Band der Reihe 'Educational Governance' nimmt dies zum Anlass, die erziehungswissenschaftliche und interdisziplinäre Forschung zum Thema erstmalig im Zusammenhang darzustellen. Zudem wird am Beispiel des Modellvorhabens 'Selbstständige Schule NRW' eine eigene Studie über die im Modellvorhaben veränderten Steuerungsstrukturen vorgestellt. Es zeigt sich, dass mit regionalen Steuergruppen neue Akteure in der Schulgovernance implementiert werden konnten und dass ihr Steuerungshandeln maßgeblich von den regionalen Rahmenbedingungen abhängt.

Berkemeyer/Bonsen/Harazd 2009: Nils Berkemeyer, Martin Bonsen, Bea Harazd (Hg.): **Perspektiven der Schulentwicklungsforschung**. Festschrift für Hans-Günter Rolf. Weinheim und Basel: Beltz, 199 S., 39,95 €. – Verlag: Die Notwendigkeit, Einzelschule zu entwickeln, ist mittlerweile eine unumstrittene Aufgabe für das Gesamtsystem Schule. Auf dem Weg zu dieser Einsicht hatten die Arbeiten von Hans-Günter Rolf einen bedeutenden Einfluss. Dieser Band setzt sich kritisch-konstruktiv mit seinen »Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung« auseinander. Die Autorinnen und Autoren beleuchten zentrale Felder der Schulentwicklungsforschung, zeigen aktuelle Fragen auf und denken über bestehende Annahmen und Konzeptionen hinaus.

Berkemeyer u.a. 2010: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Nele McElvany, Renate Schulz-Zander (Hg.): **Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 16**. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, 312 S., 27,00 €. – Die im Rhythmus von zwei Jahren publizierten Jahrbücher informieren über jüngste Befunde der Forschung und über aktuelle Entwicklungen, in diesem Band u.a. über den Wandel der Schulstruktur, die Ganztagschule, die Förderschule, den Unterricht, Schulinspektion und neue Steuerung. (Band 17, 2012, mit dem Schwerpunkt sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität von Schülergruppen erscheint am 15.11.2012)

Böttcher/Dicke/Hogrebe 2010: Wolfgang Böttcher, Jan Nikolas Dicke, Nina Hogrebe (Hg.): **Evaluation, Bildung und Gesellschaft**. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster: Waxmann, 400 S., 34,90 €. – In meist kurz gehaltenen Beiträgen werden Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen dokumentiert, empirische Methoden (häufig Mehrebenenanalysen) erprobt, Erfahrungen (meist positiver, aber auch kritischer Art) aufbereitet und mögliche Folgerungen für die Gestaltung von Schulen, zur Entwicklung des Unterricht und des politisch-institutionellen Rahmens benannt. – Fundierte und

differenzierte Zwischenbilanzen, die Aspekte der Schule wie in einem Kaleidoskop aufscheinen lassen.

Böttcher/Keune 2010: Wolfgang Böttcher, Miriam Keune: **Funktionen und Effekte der Schulinspektion.** Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In: Wolfgang Böttcher, Jan Nikolas Dicke, Nina Hogrebe (Hg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Waxmann, S. 151-164

Böttcher/Kotthoff 2007: Wolfgang Böttcher, Hans-Georg Kotthoff (Hg.): **Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung.** Münster: Waxmann, 233 S., 24,90 €. – Der Band versammelt Studien zu Konzepten und Erfahrungen mit Formen der „Rechenschaftslegung“, wie sie u.a. in England, Schweden und der Schweiz praktiziert werden. Auch in diesen Ländern war Unzufriedenheit mit klassischen Formen der Schulaufsicht der Auslöser der Entwicklungen. Welche der neuen Methoden unter welchen Bedingungen tatsächlich zur Qualitätsentwicklung beitragen, ist noch nicht geklärt. Es deutet sich an, dass „Ansätze der qualitativen Selbst- und Fremdevaluation mit Prozessstandards für die Selbstevaluation“, also eine „Cohabitation“ (S. 93) von externen Impulsen und interner professioneller Evaluation, das Modell der Zukunft sein könnte und „dass das Haschen nach gut klingenden Modellen aus der Privatwirtschaft [...] einer kritischen Überprüfung weicht“ (S. 108). Den Schulen wird wieder mit (mehr) Vertrauen in die schon vorhandene (und allenfalls noch steigerungsfähige) Qualität ihrer Arbeit begegnet. – Eine empirische Evaluation der verschiedenen Inspektionsmodelle scheint dringend geboten. Dabei sind auch „Risiken und Nebenwirkungen“ kritisch zu benennen. Der Blick von außen soll die professionelle Kompetenz in den Schulen stärken. Dass dies bei entsprechender Ressourcenausstattung – z.B. für Beratung und Begleitung – auch möglich ist, belegt der Band eindrücklich. Es wird anschaulich dokumentiert, wie dies konkret aussehen kann.

Buhren/Rolff 2012: Claus G. Buhren, Hans-Günter Rolff (Hg.): **Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung.** Weinheim und Basel: Beltz, ca. 49,95 €. – Vom Verlag angekündigt für September 2012: Nachdem fast alle Bundesländer Schulinspektionen eingeführt haben, bitten viele Schulen nach erfolgter Inspektion um Hilfe bei der Umsetzung der Ergebnisse. Zu diesem Zweck wurden und werden Schulentwicklungsberater ausgebildet. Für sie und alle, die mit Schulentwicklung zu tun haben, bietet das neue Handbuch ein Handlungskonzept, das die vielfältigen Handlungsfelder und Arbeitsbereiche praxisnah, verständlich und anwendungsbezogen darstellt. Umfangreicher Materialanhang mit Instrumenten und Kopiervorlagen.

Dederding 2012: Kathrin Dederding: **Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung?** In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 2012, 1, S. 69-88.

Döbert/Dederding 2008: Hans Döbert, Kathrin Dederding (Hg.): **Externe Evaluation von Schulen.** Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster: Waxmann, 240 S., 29,90 €. – Wer sich darüber wundert, wie rasch und scheinbar selbstverständlich in allen Bundesländern Einrichtungen zur »Inspektion« bzw. zur »externen Evaluation« der Schulen etabliert worden sind, kann in diesem Band erfahren, welche historischen Vorläufer (vor allem in Preußen) es

gegeben hat, wie ähnlich und in Details doch different in den Bundesländern verfahren wird und welche Erfahrungen dazu im Ausland vorliegen.

Husfeldt 2011: Vera Husfeldt: **Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation.** Überblick zum Stand der Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 2011, 2, 259-282. – Eine Analyse der aktuellen Praxis macht deutlich, dass innerhalb der Schulen sehr unterschiedlich und eher zurückhaltend auf die Ergebnisse externer Inspektionen reagiert wird.

Kohler 2005: Britta Kohler: **Rezeption internationaler Schulleistungsstudien.** Wie gehen Lehrkräfte, Eltern und die Schulaufsicht mit Ergebnissen schulischer Evaluationsstudien um? Münster: Waxmann, 377 S., 25,50 €. – Die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und die Schulaufsicht mit Ergebnissen schulischer Evaluationsstudien umgehen, wird am Beispiel der Rezeption der TIMS-Studie untersucht. Bei leistungsvergleichenden Studien sollten die Rückmeldungen transparent(er) gestaltet werden.. (Eine Kurzfassung ist in Heft 3/2005 der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ erschienen.)

Maiorano 2010: Benjamin Maiorano: **Schulinspektion in Deutschland.** Zur Übertragbarkeit internationaler Konzepte auf das deutsche Schulsystem. Marburg: Tectum, 108 S., 24,90 €. – Es wird ausführlich referiert, wie sich das Konzept der Schulinspektion in Deutschland entwickelt hat und wie es sich zu Konzepten anderer Staaten verhält.

Quesel u.a. 2011: Carsten Quesel, Vera Husfeldt, Norbert Landwehr, Peter Steiner: **Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation.** Bern: hep verlag, 208 S., 29,00 €. – In den einführenden Beiträgen wird herausgearbeitet, dass Konzepte und Wirkungen der externen Evaluation noch theoretisch wie empirisch klärungsbedürftig sind.

So versuchen *Vera Husfeldt* und *Norbert Landwehr* in ihren Beiträgen, das komplexe Wirkungsgefüge von Bedingungen und Konstellationen, Maßnahmen und Prozessen sowie Wirkungen gewollter und wahrscheinlich in aller Regel auch nicht gewollter Art in Modellen zu fassen. Unterscheiden kann man mit *Norbert Maritzen*, ob es um die einzelnen Schulen oder um ein „Systemmonitoring“ geht. Daraus ergeben sich Folgerungen für den Umgang mit den Ergebnissen, wie sie z.B. im Konzept der „Governance“ gedacht sind (vgl. *Carsten Quesel* und *Frank D. Buer*). In ihrem Beitrag über „Wirkungsanalyse der Schulinspektion. Empirische Ergebnisse aus Deutschland“ beziehen sich *Wolfgang Böttcher* und *Miriam Keune* auch auf Befunde einer in Hessen durchgeführten Studie. In einer zugespitzten These kommen Böttcher und Keune (auf S. 140) zu dem Schluss:

„Wir sehen, dass die Lehrerschaft so gut wie keinen Effekt für Unterrichtsentwicklung wahrnimmt. Dies ist ein starkes Indiz für ein kaum tolerierbares Qualitätsdefizit der Schulinspektion: Ein Qualitätsmanagementsystem, das das Kerngeschäft einer Organisationen nicht tangiert, verfehlt seinen eigentlichen Zweck.

Der Politik gelingt es, mit der Etablierung von Inspektionssystemen einen öffentlichkeitswirksamen Ausweis ihres Handelns abzuliefern. Wir finden auf Grundlage der vorgestellten Studien keinen Hinweis darauf, dass sie tatsächlich an Wandel interessiert ist. Dies nämlich würde sie zwingen, ein aufwändiges Wandlungsmanagement zu unterstützen, das unter Umständen Eingriffe in einen für Schulen schmerzhaften Prozess nach sich ziehen würde. Sie entzieht

sich dieser Verantwortung durch Delegation an die anderen Akteure: vor allem an Schulen und dafür nicht qualifizierte und nicht durch Ressourcen unterstützte Schulleitungen und ihre Lehrerschaft. Aber auch die Schulinspektion wird durch die Erwartung überlastet, sie sei für Qualitätsentwicklung zuständig."

In einer quasi-experimentellen Studie (was allein schon vom methodischen Ansatz her bemerkenswert ist) konnte *Holger Gärtner* bei Merkmalen der Schulqualität (Unterricht wurde nicht erfasst) vom Zeitpunkt der ersten Inspektion zum zweiten keine auffälligen Veränderungen beobachten. Überraschend war es allerdings, dass in den Schulen der Kontrollgruppe, die noch nicht inspiziert waren, deutliche Veränderungen zeigten. Dies könnte damit erklärt werden, dass sich diese Schulen auf die noch ausstehende Inspektion vorbereiten und bereits vorab versuchen, die Qualität ihrer Arbeit zu optimieren. Dies lässt vermuten, dass auch bei den inspizierten Schulen schon vor der ersten Inspektion Änderungen erarbeitet wurden, die dann zwischen den Inspektionen kaum noch optimiert werden konnten. – Wirkt also schon allein die Ankündigung bzw. die Aufforderung, über die Qualität der pädagogischen Arbeit zu reflektieren?

Schlömerkemper 2011: Jörg Schlömerkemper: **Schulinspektion mit antinomischem Blick**. Der Weg zur kollegialen, professionellen Beratung. In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, 16, 2011, 11, S. 299-300. – Ziel einer Schulinspektion mit antinomischem Blick ist es, nicht nur die offensichtlichen, vordergründigen Aspekte der Schulentwicklung zu betrachten, sondern ausdrücklich nach verborgenen, ‚latenten‘ Prozessen zu fahnden, die verständlich machen können, warum manches nicht so läuft, wie es erwartet wird. Die Kolleginnen und Kollegen werden dann weniger fragen, ob sie die Inspektion „bestanden“ haben, sondern das Gefühl haben, dass sie jetzt „besser verstehen“, was sie an ihrer Schule tun und wie sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler noch weiter verbessern können.

von Saldern 2011: Matthias von Saldern (Hg.): **Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation**. Norderstedt: BoD – Books on Demand, 296 S., 21,90 €. – Verlagsangaben: Die Schulinspektion ist angedacht als eine Form der Qualitätskontrolle. Zahlreiche Erfahrungen liegen vor, es ist daher Zeit für ein Zwischenresümee. Der Sammelband enthält nach theoretischen Erläuterungen Beiträge zur Geschichte, zu den Zielen, den Qualitätskriterien, zur Durchführung sowie zu den Möglichkeiten der Ergebnisverwertung. Dabei werden auch Bundesländer verglichen und ein Blick in das Ausland gewagt. Es werden Probleme in der Transparenz des Prozesses ebenso analysiert wie andere Kritikpunkte an dem Verfahren. Der Band schließt mit einem Beitrag zu anderen Formen der externen Evaluation.

Wellenreuther 2011: Martin Wellenreuther: **Bildungstheater**. Mit Bildungsstandards, Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen zum Erfolg? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 214 S., 18,00 €. – Mit dem Ziel, das Programm der Optimierung des »Outputs« und der Kompetenzorientierung des Unterrichts effektiver werden zu lassen, wird die zugrundeliegende »Selbsteilungsthese« kritisiert und eine Fülle von konkreten Maßnahmen der empirischen Forschung, der Lehrerbildung und der Gestaltung des Lernens gefordert. – Ein »script« für das Verständnis (auch) der Hinterbühne.

Jörg Schlömerkemper

Berichte aus der Forschung

Zwecks „Förderung Pädagogischer Forschung“ wird im Folgenden auf ausgewählte aktuelle Publikationen aufmerksam gemacht.

Zeitler/Heller/Asbrand 2012: Sigrid Zeitler, Nina Heller, Barbara Asbrand: Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster: Waxmann, 268 S., 29,90 €.

Fragestellung: Bildungsstandards sind für allgemeinbildende Schulen mit dem Schuljahr 2005/06 verbindlich eingeführt worden. Es ist jedoch wenig darüber bekannt, wie diese Vorgabe in den Schulen angekommen ist und dort von den Lehrkräften verarbeitet wird. Die Studie soll dieses Defizit beheben.

Methoden: In den Jahren 2006 bis 2008 wurden in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein an ausgewählten allgemeinbildenden Schulen (Grundschule, Realschule, Oberschule, regionale Schule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium) 27 Gruppendiskussionen durchgeführt. Ausgewählt wurden die Schulen mit dem Ziel, unterschiedliche Implementationsstrategien bzw. -maßnahmen kontrastierend vergleichen zu können. Fünf dieser Fallstudien werden ausführlich dokumentiert. Mit Hilfe der „dokumentarischen Methode“ wird eine Typologie solcher Strategien entwickelt.

Ergebnisse: In einem ersten Schritt der Analyse werden drei Typen ausdifferenziert: An Integrierten Gesamtschulen wird eine „Orientierung an der Pädagogik“ rekonstruiert. Hier werden die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung von Unterricht einbezogen und pädagogische Fragen liegen einem systematischen Prozess der Entwicklung von Schule und Unterricht zugrunde. Bei Gymnasiallehrkräften steht eher eine Orientierung an fachlicher Systematik im Vordergrund, die auf ein „instruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen“ zurückgeführt wird. Zum anderen unterscheiden sich die hier beobachteten Gruppen darin, wie sie die Vorgabe der Bildungsstandards im Spannungsverhältnis zwischen „Autonomie“ und „Heteronomie“ verorten. Dabei spielt es u.a. eine Rolle, in welcher Weise die Vorgaben in einer Passung zu den ohnehin praktizierten Formen des Lehrens und Lernens bzw. den vertrauten Unterrichtsinhalten gesehen werden. Manchmal wird Kompetenzorientierung als Bestätigung eines „konstruktivistischen“ Verständnisses von Lernen verstanden, in anderen Kollegien wird die neuerliche Vorgabe eher als Zumutung oder gar als Kränkung eines professionellen Selbstverständnisses empfunden.

Einschätzung: Die Studie beruht auf der Dissertation der erstgenannten Autorin und ist entsprechend gründlich auf den Stand der Forschung bezogen und ausführlich in der Darstellung der Methoden. Die Gruppendiskussionen werden ausführlich referiert und in vielen Details, die oft lediglich innerhalb der jeweiligen Gruppen plausibel sind, rekonstruiert. In den letzten Kapiteln verdichtet sich dies allerdings zu aufschlussreichen Analysen, in denen deutlich wird, dass solche Vorgaben für innovative Prozesse ‚vor Ort‘ in unterschiedlicher Weise (im Sinne von Helmut Fend 2006) „rekontextualisiert“ werden. Dies wirkt

sich nicht immer im Sinne der offiziellen Zielsetzungen aus. Daraus werden unterschiedliche Folgerungen für die Begleitung und Unterstützung der Schulen bzw. für die Fortbildung der Lehrkräfte abgeleitet, die sich auf die jeweiligen Konstellationen beziehen sollten, um wirksam werden zu können.

Hörner 2011: Frank Hörner: Leiten oder leiden? – Transformationen des Schulleitungshandelns. Eine qualitative Studie zum Umgang von Schulleiterinnen und Schulleitern bayerischer Grund- und Hauptschulen mit dienstlichen Beurteilungen. Würzburg: Ergon, 253 S., 32,00 €.

Fragestellung: Die Rektoren der bayerischen Volksschulen müssen seit 2005 regelmäßig die Lehrkräfte ihrer Schulen im Unterricht besuchen und sie dienstlich beurteilen – eine Aufgabe, für die bis dahin die Schulaufsicht zuständig gewesen war. Es soll herausgearbeitet werden, in welcher Form diese „Transformation“ gestaltet wird und welchen Stellenwert sie im Rahmen des Schulleitungshandelns einnimmt. Dies soll auch im Kontext des Konzepts einer „autonomen Schule“ beurteilt werden, um aufzuklären, wie sich „Interdependenzen“ zwischen den AkteurlInnen auf den verschiedenen Ebenen des Systems Schule verändern. Schließlich soll erkundet werden, wie die RektorInnen und Direktoren diese Veränderungen einschätzen und bewältigen. Daraus sollen Schlüsse für die Weiterentwicklung des Schulsystems insgesamt gezogen werden.

Methoden: In einer „empirisch-qualitativen Studie“ wurden 21 Schulleiterinnen und Schulleiter in ausführlichen Interviews befragt und zwar von reinen Grundschulen, von kombinierten Grund- und Hauptschulen sowie von reinen Hauptschulen. Zugrunde gelegt wurde ein vom Autor der Studie entwickelter Leitfaden. Es wurde um möglichst konkrete und detaillierte Aussagen zu den relevanten Themen gebeten. Die Interviewdaten wurden durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet.

Ergebnisse: Die befragten Schulleiter haben sich mit der für sie neuen Dienstaufgabe „nicht nur organisatorisch und inhaltlich-methodisch, sondern auch emotional überraschend gut arrangiert“. Entgegen der naheliegenden Erwartung, dass diese zusätzliche Aufgabe als nicht zumutbare Belastung bewertet werden würde, waren negative Reaktionen nur gering ausgeprägt. Das Verhältnis zum Kollegium einerseits und den zuständigen Schulräten andererseits ist offenbar durch die veränderte Position der Schulleitung nicht belastet worden. Das gegenseitige Verhältnis wird als kooperativ und professionell bezeichnet. Kritisiert wird dagegen, dass diese Aufgabe den Schulleitern mehr Arbeit aufbürdet, dass ihnen aber im Zuge dieser Veränderung keineswegs zusätzliche Entscheidungsbefugnisse im Sinne einer „autonomen Schule“ zukommen. Dies drückt sich nicht zuletzt darin aus, dass die dienstlichen Beurteilungen – quasi als Entwurf – der Schulaufsicht vorgelegt werden müssen und erst dort unterschrieben werden. Auch die vorgeschriebene Quotierung der Beurteilung wird problematisiert. Das Verhältnis zur Regierung und zum Kultusministerium wird durchaus als „schlecht“ beschrieben. Gewünscht wird eine Novellierung der Richtlinie, die den Schulleitungen einen stärkeren Status als Dienstvorgesetzte bringen sollte.

Einschätzung: Die Studie konzentriert sich auf eine vergleichsweise spezielle Fragestellung, in der umso mehr quasi an einer Nahtstelle des Systems ver-

deutlich wird, wie schwierig es ist, die Schule im Sinne von Eigenverantwortlichkeit neu zu gestalten, wenn sozusagen lediglich die administrativen Zuständigkeiten auf eine untere Ebene verlagert werden. In welchem Maße dies nicht nur für besondere Verhältnisse in Bayern gilt, wäre gegebenenfalls in Untersuchungen in weiteren Bundesländern zu klären. Dafür gibt diese Studie vielfältige Anregungen.

Blömer 2011: Daniel Blömer: Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 240 S., 32,00 €.

Fragestellung: Mit dem Beginn der Gesamtschulversuche in den 1960er und 1970er Jahren, also in einer Zeit, in der neuer Schulraum geschaffen werden musste und finanzielle Mittel dafür zur Verfügung standen, wurde versucht, die Ideen dieser Schulform auch in ihrer architektonischen Gestaltung umzusetzen. Die Studie will der Frage nachgehen, wie welche pädagogischen Überlegungen die Planung, Einrichtung und Gestaltung beeinflusst haben. Welche Möglichkeiten und Grenzen wurden dadurch bedingt? Und lassen sich aus diesen Erfahrungen Folgerungen für künftige räumliche Strukturen von Schulbauten ableiten?

Methoden: Dem Autor waren die Planungsunterlagen von drei Gesamtschulen in Braunschweig zugänglich. Diese werden im Sinne eines hermeneutischen Vorgehens analysiert und gedeutet. Dazu werden zunächst einleitend Zielsetzungen und das damalige Verständnis der Gesamtschule als „demokratischer Leistungsschulen“ herausgearbeitet. An den Fallbeispielen kann herausgearbeitet werden, welche Bedingungen bei einem Neubau bzw. beim Umbau eines vorhandenen Gebäudes gegeben sind und was dies für die alltägliche Arbeit bedeutet.

Ergebnisse: Die Analyse macht deutlich, wie wichtig es war und ist, für jene, die als Lehrende und als Lernende über eine längere Zeit in und mit einem Gebäude leben müssen, förderliche und anregende Bedingungen bereitzustellen. Dabei sollte die Möglichkeit zur Mitgestaltung gegeben werden. Diese Bedeutung der „Nutzerbeteiligung“ hat sich im Laufe der Zeit verändert. Was im Grunde die „pädagogische Brauchbarkeit“ eines Gebäudes ausmacht, wird immer wieder neu zu diskutieren sein. Der „heimliche Lehrplan“ ist dabei keineswegs immer transparent und selbst einem dynamischen Prozess unterworfen.

Einschätzung: Die Studie bezieht sich zwar auf lokale besondere Bedingungen, es wird aber daran in allgemeinem Sinne deutlich, wie „Pädagogik und Raum“ zusammenhängen. Ob man das dann gleich als „Topographie“ bezeichnen muss, scheint mir fraglich und tendenziell irritierend. Die Frage nach dem Zusammenhang von Pädagogik und Raum gilt zudem wohl nicht nur für Gesamtschulen.

König/Wagner/Valtin 2011: Johannes König, Christine Wagner, Renate Valtin: Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Münster: Waxmann, 466 S., 29,90 €.

Fragestellung: Anders als in den zahlreichen Studien, die sich mit Schulleistung beschäftigen, soll in diesem Projekt mit dem Titel „Adaptation in der Adoleszenz“ (kurz AIDA) die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen im Zentrum stehen. Herausgearbeitet werden soll, wie diese mit den für ihre Altersgruppe typischen Entwicklungsaufgaben umgehen, ob sich dies im Zeitverlauf verändert, welche Unterschiede sich gegebenenfalls zwischen verschiedenen Gruppen von Jugendlichen beobachten lassen.

Methoden: Diese Längsschnittstudie bezieht sich auf eine Begleitung über 8 Jahre von über 3000 Schülerinnen und Schülern in Berlin. Vom 2. bis zum 9. Schuljahr konnten Schülerinnen und Schüler begleitet und befragt werden. Der Kern des Berichts bezieht sich auf Erhebungen von der 7. bis zur 9. Klasse. Im theoretischen Konzept geht es um Beziehungen zwischen Prädiktoren, Mediatoren und Erträgen. Erhoben wurden der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, das Klassenklima und Merkmale der „sozialen Stützsysteme Familie und Freunde“. Als zentrale Dimensionen der schulbezogenen Persönlichkeitsentwicklung und als „Mediatoren“ im Entwicklungsmodell wurden die Ich-Stärke und das Leistungsselbstvertrauen gewählt. Als Merkmale für die „Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ – die sog. „Erträge“ – wurden Schulnoten, Schulfreude, Geschlechtsrollenorientierung, Selbstständigkeit und die berufliche Orientierung erfasst. – Zur statistischen Auswertung wurden neben deskriptiven Verfahren (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwertdifferenzen) Kennwerte der Effektgröße berechnet und komplexe hierarchische Mediator-Modelle geprüft.

Ergebnisse: Die Befunde werden außerordentlich differenziert referiert. Zwischen den drei Erhebungszeitpunkten zeigen sich in den Mittelwerten nur geringe Veränderungen. Deutlicher treten Differenzen hervor, wenn Schülergruppen gebildet und miteinander verglichen werden. So zeigt sich zum Beispiel, dass vier unterschiedliche Ausprägung von Schulfreude (von „hohe Schulfreude“ bis „Schulverdrossenheit“) mit den Merkmalen des sozialen Kontextes einerseits und dem Schulerfolg andererseits in Beziehung stehen. Allerdings sind diese Beziehungen keineswegs für alle Schülerinnen und Schüler identisch und die Interpretation der Ergebnisse ist keineswegs einfach. Gruppen mit unterschiedlicher sozialer Einbettung („Sozialkapital-Typen“) lassen erkennen, dass ein „Mehr“ an sozialen Ressourcen sich positiv auf die Ich-Stärke auswirkt. Dabei können sich Heranwachsende offenbar stärker auf das familiäre Stützsystem verlassen als auf ein entsprechendes Engagement der Lehrenden. Welche Bedeutung diese Dimension für die Erträge hat, ist wiederum keineswegs eindeutig. Unterschieden werden drei Typen, mit denen sich die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beschreiben lässt: Es gebe eine „gelingende“, eine „diffuse“ und eine „risikobehaftete“ Bewältigung dieser Aufgaben. Dies korreliert deutlich mit den erreichten Schulnoten und der Schulfreude und zwar in der zu erwartenden Richtung: Die Jugendlichen mit „risikohaftener Bewältigung“ haben schlechtere Schulnoten, sind überwiegend schulverdrossen, vertreten am stärksten traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen. Im Resümee werden die Befunde zu 13 Thesen verdichtet bzw. weitergeführt. Es sei möglich, Ich-

Stärke und Leistungsvertrauen empirisch zu erfassen, diese Merkmale fungierten als zentrale Mediatoren bei der Persönlichkeitsentwicklung, Heranwachsende hätten komplexe Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das Lehrerengagement könne als wichtiges soziales Stützsystem in der Schule verstärkt werden, MitschülerInnen haben eine „eigene mehrschichtige Funktion im Klassenverband“, die Notengebung hat „pädagogisch bedenkliche Nebeneffekte“, Noten wirken sich auf Ich-Stärke und Leistungsvertrauen bei männlichen und weiblichen Jugendlichen differenziert aus, Schulformen bieten differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus, Eltern sollten „Geborgenheit geben, aber auch hohe Leistungsanforderungen stellen“, „Freunde sind wichtig, haben aber auch Nebenwirkungen“, zwischen Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin gibt es nur geringe Unterschiede, weibliche und männliche Jugendliche „sind nicht gleichermaßen gut auf das Leben vorbereitet“ und schließlich: „Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gibt es Gewinner und Verlierer“.

Einschätzung: Es ist fraglos begrüßenswert, die in der Öffentlichkeit viel beachteten Leistungsstudien durch die Untersuchung der psychosozialen Entwicklung zu ergänzen. Dabei bestätigen allerdings die Befunde überwiegend Ergebnisse früherer Teilstudien und sie entsprechen weitgehend dem, was man erwarten würde. Dass die Verhältnisse so sind, wie sie schon immer sind, wird geradezu emotionslos konstatiert. Die Frage nach den Ursachen und nach Ansätzen, die daran etwas ändern könnten oder sollten, stand nicht im Programm der Studie. Interessant wird es dann, wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderen Konstellationen in den Blick genommen werden. Aber auch hier stößt die Analyse rasch an die Grenzen des quantitativ-statistisch Möglichen. Letztlich sollte im professionellen Handeln und in einer Forschung, die dafür hilfreich werden kann, doch wohl die einzelne Persönlichkeit im Mittelpunkt stehen und zu Wort kommen können. Was die SchülerInnen selbst sagen würden, wird auf den letzten Seiten immerhin an authentischen Antworten auf zwei offen gestellte Fragen erkennbar: „Ich denke, dass Schlimmste oder das Hemmendste ist für mich, die Angst davor, etwas nicht zu begreifen. Früher in der Grundschule war ich immer die Intelligenteste und alle bewunderten mich wegen meines Allgemeinwissens, jetzt habe ich das Gefühl, nicht mehr aus der Masse herauszutreten. Mittelmäßigkeit ist das Schlimmste, noch schlimmer als die Angst nichts zu begreifen.“ – Wie ließe sich das in den Befunden dieser Studie verorten?

Roters 2012: Bianca Roters: Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann, 328 S., 34,90 €.

Fragestellung: Professionstheoretisch wird davon ausgegangen, dass der Lehrberuf ähnliche Muster aufweist wie der der Ärzte: vor allem eine lange Ausbildungszeit und komplexes Handeln in Unsicherheit. Entscheidungen seien auf rationaler Basis zu treffen und schulische Praxis müsse reflektiert werden, um dieser Unsicherheit zu begegnen. In der Studie soll geprüft werden, in welchem Grad Konzepte der Lehrerbildung und deren Praxis diesen Ansprüchen gerecht werden. Es wird davon ausgegangen, dass die „konstruktive und systematische Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungswissen“ bereits in der ersten universitären Ausbildungsphase beginnen sollte. Die zentralen Fragen lauten deshalb: „Welche Rolle spielt das Konstrukt Reflexion auf diskursiver und empirischer Ebene in der Lehrerbildung?“ Und: „Inwieweit begünstigt studentische Forschung Reflexion?“

Methoden: Nachdem die Begrifflichkeiten zum Professionalisierungsdiskurs dargelegt worden sind, werden die entsprechenden Diskurse in Deutschland und den USA ausführlich beschrieben und unter der Fragestellung analysiert. Als Material dienen dabei Dokumente zu Konzepten der Lehrerbildung und Berichte aus der Praxis. Ausbilder und Studierende wurde intensiv interviewt.

Ergebnisse: Es zeigt sich, dass in den beiden Ländern der Professionalitätsbegriff unterschiedlich konnotiert wird. Dies wird auf die Rolle des Staates zurückgeführt: In den USA ist im Prozess der Professionalisierung „eine Abgrenzung vom Staat erfolgt, da eigene Interessenvertretungen gebildet werden“. Diese hätten eine „forschende Haltung gegenüber der eigenen Profession“ entwickelt. In Deutschland sei von den Mitgliedern der Berufsgruppen kein gemeinsamer Wissenskanon kodifiziert worden. In einer länderübergreifenden Analyse werden sechs Typen von Studierenden danach unterschieden, in welchem Grad sie eine professionelle reflexive Haltung aufzeigen. Das Spektrum reicht von jenen, bei denen „ausschließlich Generalisierungen und Pauschalisierungen“ zu erkennen sind, über jene, die lediglich „deskriptiv“, „instrumentell“ oder „produktiv“ reflektieren bis zu „reflexiv forschenden Novizen“. Der letztgenannte Typ konnte allerdings in der Stichprobe weder in Deutschland noch in den USA beobachtet werden.

Einschätzung: Die Studie geht von sehr anspruchsvollen Konzepten aus und setzt hohe Maßstäbe an die professionelle Reflexivität. Diesen Ansprüchen scheinen die Konzepte und die Praxen der Lehrerbildung in den USA bereits besser gerecht zu werden. Mit dem Ziel des „Reflective Practitioner“ werden praktische Erfahrungen in theoretischer Perspektive aufgearbeitet und in kleinen Forschungsprojekten vertieft. In Deutschland wären solche Aktionsforschungsprojekten durchaus denkbar, es konnte aber nicht beobachtet werden, dass sie von den Studierenden realisiert werden. Eine professionelle Kompetenz, die sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit Praxis bezieht, erscheint in Deutschland noch als Desiderat. – Die Studie macht also aufmerksam auf hochschuldidaktischen Entwicklungsbedarf und sie legt nahe, die Professionsentwicklung der Lehrerschaft durch eine entsprechende Institutionalisierung als Profession zu fördern.

König/Seifert 2012: Johannes König, Andreas Seifert (Hg.): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 314 S., 24,90 €.

Fragestellung: Die Lehrerbildung steht zurzeit stark unter Kritik. Durch eine möglichst genaue Analyse der Konzepte und der tatsächlichen Verläufe sollen Grundlagen für eine fundierte Weiterentwicklung der Ausbildung für den Beruf in der Schule gefunden werden. Es geht vor allem um drei Fragestellungen:

- (1) Wie entwickelt sich das pädagogische Professionswissen im Verlauf der universitären Lehrerbildung?
- (2) Welchen Einfluss haben individuelle Lernvoraussetzungen auf das pädagogische Professionswissen zu Beginn und im Verlauf des Lehramtsstudiums?
- (3) Welchen Einfluss haben Lerngelegenheiten in der universitären Lehrerbildung und ihre Nutzung durch die Studierenden auf das pädagogische Professionswissen?

Methoden: Die Studie bezieht sich auf die Lehrerbildung an den Universitäten in Erfurt, Köln, Paderborn und Passau. Zunächst werden die Konzepte und die Gestaltung der Lehrerbildung an diesen Standorten anhand von Dokumenten analysiert und verglichen. Wesentliche Quelle für die empirischen Analysen sind Befragungen von Studierenden im ersten und vierten Studiensemester. Erhoben wurden Daten zu pädagogischen Vorerfahrungen, zur Berufswahlmotivation sowie zum pädagogischen Professionswissen (anhand der Tests TEDS-M und SPEE). Diese Erhebung wurde nach zwei Jahren wiederholt und ergänzt um Daten zur „Nutzung der Lerngelegenheiten“ in einer erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Komponente sowie durch eine Selbsteinschätzung der Kompetenz.

Ergebnisse: Diese Daten werden für die vier Standorte vergleichend ausgewertet und zudem nach individuellen Voraussetzungen und den Nutzungsmöglichkeiten der Lernangebote differenziert. Es zeigt sich, dass die eingesetzten Instrumente die zu untersuchenden Aspekte valide erfassen können. Die Unterschiede werden überwiegend als statistisch und praktisch bedeutsam eingeschätzt. Generell zeigt sich, dass vom ersten bis zum vierten Studiensemester die professionsbezogenen Kompetenzen zunehmen. Zwischen den verschiedenen Dimensionen der Erhebung werden zum Teil methodisch anspruchsvolle Analysen erstellt.

Einschätzung: Die Aussage des Titels, dass „Lehramtsstudierende ... pädagogisches Professionswissen (erwerben)“ darf wohl nur eingeschränkt verstanden werden, weil sich die Studie lediglich auf die ersten vier Semester des Studiengangs bezieht. Ob dies auch für den weiteren Studiengang Gültigkeit beanspruchen darf und vor allem, wie sich die in der ersten Ausbildungsphase erworbenen Kompetenzen in der späteren praktischen Tätigkeit bewähren – ob also tatsächlich „professionelle“ Kompetenzen erworben worden sind –, kann auf dieser Basis noch nicht beurteilt werden. Gleichwohl ist anzuerkennen, dass für entsprechende Analysen Forschungsinstrumente entwickelt worden sind und dass diese sich offenbar bewährt haben. Nicht erkennbar wird in der eher beschreibend angelegten Studie, ob die vorliegende Form der Lehrerbildung zur Verbesserung der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit beitragen kann.

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) 2012: Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Autoren und Autorin: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Veronika Manitus. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 190 S., 20,00 €

Fragestellung: Die Studie soll eine erste Antwort geben auf die in der Bevölkerung „ausgeprägte Erwartung, dass das Bildungssystem für sozialen Aufstieg sorgt – und für gute Leistungen“. Es solle beides gelingen: „für faire Chancen zu sorgen und für herausragende Leistungen“. Folgende Fragen werden genannt: „Wie stark ist die Kopplung von sozialer Herkunft und Leistung? Wie gelingt es Schulsystemen, alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen zu lassen? Können Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Bildungsbiografie Schulformen so wechseln, dass ihnen höhere Abschlüsse ermöglicht werden? Wie hoch ist der Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss und demzufolge mit nur geringen Teilhabewahrscheinlichkeiten an beruflichen, kulturellen und politischen Aktivitäten?“

Methoden: In einer „gerechtigkeitstheoretischen“ Perspektive wird der „Entwurf einer gerechtigkeitstheoretischen Schultheorie“ entwickelt. Dabei werden vier „Gerechtigkeitsdimensionen“ unterschieden und operationalisiert: Integrationskraft (vor allem der Grad der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf), Durchlässigkeit (Übergänge, Schulformwechsel, Klassenwiederholungen, Einmündung in das Berufsbildungssystem), Kompetenzförderung (Lesekompetenz in der Primarstufe und bei Neuntklässlern, Förderung der leistungsschwächsten und der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler, soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe), Zertifikatsvergabe (Anteile der Hochschul- und Fachhochschulreife bzw. Abgänger ohne Abschluss).

Ergebnisse: Aus den zu diesen Dimensionen und Kriterien verfügbaren Daten wird im Vergleich für die einzelnen Bundesländer ermittelt, ob sie zum oberen Viertel, zur mittleren Hälfte oder zum unteren Viertel gehören. Es zeigt sich, dass kein Bundesland in mehr als zwei dieser Dimensionen zum oberen Viertel gehört, dass aber ebenso kein Bundesland in mehr als zwei Dimensionen dem unteren Viertel zugeordnet werden muss. Die Verteilung ist in der grafischen Darstellung recht bunt.

Einschätzung: Die Studie ist einerseits sehr anspruchsvoll, andererseits wird der Entwurfscharakter betont. Es müsse genauer und auf der Grundlage weiterer Daten erhoben werden können, wie das Schulsystem nach diesen Kriterien beurteilt werden kann. Die Daten werden nach der genannten Gruppierung aufbereitet und präsentiert. Dabei ist es nicht immer ganz leicht nachzuvollziehen, wie die Zuordnungen zustande kommen. Und über die eher vorläufige Bestandsaufnahme hinaus bietet diese Studie wenig Hinweise darauf, was denn in den einzelnen Ländern gegebenenfalls getan werden könnte, um die Situation zu verbessern. Es wird auch darauf hingewiesen, dass es innerhalb der einzelnen Länder deutliche Unterschiede gibt, die sich in den Durchschnittswerten verständlicherweise nicht abbilden lassen. Handlungsbedarf in einzelnen Schulen war gar nicht Thema der Studie. Also: Further investigation is needed!

Mitgliederversammlung der GPF
am 31. Oktober 2012, um 19.30 h
in der Aula der Reinhardswaldschule in Fuldatal
(ergänzte) Einladung

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,
 im Namen des Vorstandes lade ich zur Mitgliederversammlung ein.
 Als Tagesordnung ist vorgesehen:

1. Genehmigung der Tagesordnung
2. Genehmigung des Protokolls der a.o. Mitgliederversammlung am 08.09.2011 (vgl. „Nachrichten“, Nr. 1/2012)
3. Bericht des Vorstandes
4. Bericht der Kassenprüfer für 2011
5. Aussprache über die Berichte und Entlastung des Vorstandes
- 6. Satzungsänderungen (s.u.)**
7. Wahl von Vorstandsmitgliedern
8. Wahl der Kassenprüfer
9. Veranstaltungen im Jahr 2013
10. Veröffentlichungen
11. Verschiedenes

Gäste sind in der Mitgliederversammlung herzlich willkommen.

Mit besten Grüßen

Dr. Peter Döbrich, Geschäftsführer

Satzungsänderungen der GPF

Der Vorstand bitte die Mitgliederversammlung um Zustimmung zu zwei Ergänzungen zur Satzung (**fett und kursiv** gesetzt):

§ 1 Name, Sitz und Zweck der Gesellschaft

Abs. 3 Zweck der Gesellschaft ... Insbesondere wird die Gesellschaft

a) wissenschaftliche Tagungen veranstalten; **Forschungsinstrumente und Forschungsdaten zur Verfügung stellen**; Forschungsergebnisse veröffentlichen; Forschungsarbeiten, insbesondere solche des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung anregen, fördern sowie Forschungsaufträge erteilen.

Begründung: Diese Ergänzung soll die beiden Schwerpunkte des DIPF "Bildungsforschung **und** Bildungsinformation" im Zweck der GPF verankern.

§ 10 Abstimmung und Wahl

2. Alle Wahlen sind – **auf Antrag** – geheim durch Abgabe von Stimmzetteln vorzunehmen.

Ergibt sich **bei einer geheimen Wahl** im ersten Wahlgang keine absolute Mehrheit für einen Kandidaten, kann die Mitgliederversammlung die Wahl durch die relative Mehrheit anerkennen oder eine Stichwahl beschließen.

Begründung: Verfahrensklarheit und Erleichterung des Abstimmungs- und Wahlverfahrens.

Anmeldung zur Jahrestagung

Frau Virginia Merz-Merkau
GFPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Fax: 069 – 24 708 444
mail: merz@djpf.de

An der Tagung

„Qualitätsentwicklung in der Bildung - Erfahrungen und Bilanzen
aus praktischer und wissenschaftlicher Sicht,
weiterführender Handlungsbedarf“

in der Reinhardswaldschule
(Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fulda)

am 31.10. und 01.11.2012

nehme ich teil

Name, Vorname _____

Institut _____

Straße _____

PLZ, Ort _____

Telefon _____

FAX _____

E-Mail _____

Den Tagungsbeitrag werde ich bei der Anmeldung bezahlen.

Ort, Datum:

Unterschrift: