

Impulsreferat zum Thema

**„Stärkung von Schulen und Professionalisierung: Zur Funktion und zum Nutzen von Referenz- oder Orientierungsrahmen“**

(Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Universität Frankfurt/M.; Ulrich Steffens, Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

im Rahmen der GFFP-Jahrestagung 2007 „Instrumente der professionellen Schulevaluation“ am 12.-13. März 2007 in der Reinhardswaldschule

## **1 Schulqualität: Zur Diskussion über Referenzrahmen**

Vor dem Hintergrund der Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – von ihrem Ausgangspunkt Mitte der 1980er Jahre (den ich sozusagen als Zeitzeuge miterleben durfte) über die verschiedenen Entwicklungsphasen bis heute betrachtet – ist es für mich ein bedeutender Fortschritt, dass wir uns heute mit der Frage von Funktion und Nutzen von Referenzsystemen befassen. Bringt doch dieses Ergebnis eine neue Phase der Schulqualitätsdiskussion in Deutschland zum Ausdruck:

Während bislang über Schulqualität meistens nur akademisch diskutiert wurde, liegen nun erstmals schulpädagogische und schulorganisatorische Bezugspunkte für Schulqualität vor, die eine Orientierung für die Entwicklung der einzelnen Schule als pädagogische Handlungseinheit bieten und eine standardbildende Funktion einnehmen können. Referenz- oder Orientierungsrahmen kommen insofern eine erhebliche Bedeutung zu, als sie die Definition von Schulgüte nicht mehr in das Belieben der Akteure stellen, sondern vor dem Hintergrund empirischer Befunde wesentliche Bedingungen als Referenz für das Gelingen von Leitungs-, Organisations-, Kooperations- sowie Lehr- und Lernprozessen benennen und als Orientierungs- bzw. Richtgrößen für die Weiterentwicklung von Schulen ausweisen.

Allen Referenzsystemen liegt meines Erachtens ein gemeinsamer Grundgedanke zugrunde, der von zwei Wesensmerkmalen geprägt wird:

- Die Erfassung, Beschreibung und Bestimmung von Schulqualität ist empirisch ausgerichtet. Frühere Bemühungen waren demgegenüber nahezu ausschließlich normativ ausgerichtet.

Meines Erachtens liegt ein entscheidendes Verdienst des Schulqualitätsansatzes darin, dass er durch seine empirische Vorgehensweise wesentlich dazu beigetragen hat, die jahrelang geführten ideologischen Grabenkämpfe zwischen den verschiedenen pädagogischen Lagern als häufig „jenseits scheinbarer Alternativen“ liegend zu erkennen (*Bohnsack* 1991), und dass er zugleich die hohe Übereinstimmung in wesentlichen Fragen von Schulqualität zu Tage gefördert hat (vgl. *Boenicke & Steffens* 1999). Dies gilt selbst für die stärker normativ orientierte Schulpädagogik (vgl. z. B. *Meyer* 2004).

- Die Schulqualitätsdiskussion folgt einem praktischen Erkenntnisinteresse. Es geht – ganz allgemein formuliert – um eine Bestimmung dessen, was Schule leisten und wie sie arbeiten soll.

Mit diesem praktischen Interesse verbindet sich eine steuernde Absicht, nämlich Schulqualität zu verbessern, und zwar auf der Basis empirischer Befunde und mit Blick auf die Wirksamkeit von Schule. Diese Absicht und der damit verbundene Perspektivenwechsel wird gerne mit der „empirischen Wende in der Bildungspolitik und Bildungsplanung“ umschrieben.

Für die Entwicklung von Referenzsystemen waren Befunde aus solchen Untersuchungen leitend, die seit Ende der 1970er Jahre gestaltungsrelevante Schulvariablen zu identifizieren versuchen. Als sehr hilfreich erwiesen sich dabei Bilanzierungen von Forschungsergebnissen, gutachterliche Stellungnahmen von praxisorientierten Erziehungswissenschaftlern sowie zu "Schlüsselvariablen" erklärte Befunde. Die anglo-amerikanisch geprägte Bewegung "effectiveness of schooling" hatte in dieser Hinsicht eine Schrittmacherfunktion. Die Kriterien und Indikatoren der Inspektionssysteme verschiedener Staaten (insbesondere Schottlands, Englands und der Niederlande) sind vor dem Hintergrund solcher Arbeitsmodi der angewandten Schulforschung entstanden.

## 2 Der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität (HRS)“

Auch der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität (HRS)“ fußt auf diesen Forschungsbefunden und dem skizzierten Grundgedanken der Schulqualitätsdiskussion. Bei der Entwicklung der Kriterien des HRS wurden darüber hinaus aber auch ganz praktische Anleihen bei bereits vorliegenden Referenzsystemen gemacht, namentlich beim niedersächsischen Orientierungsrahmen.

Auch für Hessen liegen damit erstmals einheitliche Orientierungskriterien für die Entwicklung und Rechenschaft von Schulen vor. Bislang war es den Schulen und der Schulaufsicht überlassen, auf der Grundlage des Schulgesetzes und weiterer Ausführungsbestimmungen die Dimensionen und Kriterien im Einzelnen selbst (ggf. auf der Basis partizipativer Aushandlungsprozesse) festzulegen. Nunmehr liegt ein einheitlicher Rahmen für die Erfassung und Beurteilung von Schulqualität vor, der die Kriterien transparent macht und eine professionelle Verständigung ermöglicht. Schulqualität lässt sich vor diesem Hintergrund belegen und auch in Konfliktfällen anhand einer transparenten Folie kommunizieren. Dadurch ist ein methodegeleitetes Vorgehen impliziert, das zwischen Erhebung und Deskription, Analyse und Beurteilung sowie Folgerungen systematisch unterscheidet. Mit Blick auf die zurückliegenden Schulentwicklungs- und Schulverwaltungsreformen ist diese Entwicklung als „Meilenstein“ anzusehen und stellt die Initiierung eines „Paradigmenwechsels“ im Schulwesen dar.

"Der vorliegende Referenzrahmen dient den Schulen sowie allen am Bildungsprozess Beteiligten zur Orientierung bei der Schulentwicklung durch interne wie externe Evaluation. Er bildet die maßgebliche Grundlage für qualitätsvolles Handeln im Schulbereich (...). Darüber hinaus ist der Referenzrahmen aber auch die wesentliche Grundlage für die Erarbeitung der Schwerpunkte, Verfahren und Instrumente der Schulinspektion.“ (INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG 2005, S. 7)

Die Qualitätsbereiche des HRS entsprechen den Ordnungsschemata der Schulqualitätsforschung und finden sich in allen Evaluationsinstrumenten wieder, die derzeit bei der Erfassung von Schulqualität zur Anwendung kommen. Insofern kann eine Art fachlicher Konsens vorausgesetzt und von einer allgemeinen "kommunikativen Validierung" ausgegangen werden. Die im HRS berücksichtigten Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien entsprechen den zentralen Aspekten, wie sie in den jeweiligen Forschungsbereichen in Bilanzierungen, synoptischen Darstellungen und Ergebnissen von Metaanalysen wiederholt dargestellt worden sind. Sie repräsentieren damit den aktuellen Forschungsstand und spiegeln die in den einzelnen Teildisziplinen vorherrschenden Lehrmeinungen wider („state of the art“).

Dem HRS ist eine dienende Funktion zuzusprechen, und zwar die der „Qualitätssorge“, mit anderen Worten: die der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Das Begriffspaar enthält einen Kontroll- und einen Entwicklungsaspekt. Meines Erachtens sind das zwei Seiten ein und derselben Medaille. Welche dieser beiden Funktionen dabei ‚bedient‘ werden soll, ist von den Nutzern des HRS abhängig. Der HRS ist sozusagen zunächst einmal ‚funktionsneutral‘.

Er ist – vergleichsweise gesprochen – eine Landkarte mit topografischen Angaben und den möglichen Verkehrswegen und bietet zunächst einmal eine Orientierung. Eine Landkarte ist ein Koordinatensystem und kann für unterschiedliche Zwecke genutzt werden.

Treffender ist meines Erachtens ein Vergleich mit dem medizinischen Bereich: Der HRS ist mit einem Instrumentarium für Gesundheitsfeststellungen – seien es Vorsorge- oder Früherkennungsuntersuchungen – vergleichbar. Er enthält die wesentlichen Variablen bzw. Größen für das Gelingen von Schule. Anhand dieser Größen wird festgestellt, wie es – im Bild gesprochen – um den Patienten Schule steht, und zwar unter Berücksichtigung eines relativ breit angelegten Beobachtungsspektrums.

Anhand von Kriterien (und ihrer Anhaltspunkte) können die Evaluatoren – sei es schulinternes oder schulexternes Personal – Schulen hinsichtlich vieler Qualitätsaspekte beschreiben und den Schulbeteiligten eine Rückmeldung darüber geben, was sie wahrgenommen haben und was ihnen aufgefallen ist („Spiegelungen“).

Im Gegensatz zur Medizin können wir anhand schulischer Qualitätsanalysen derzeit nur ein Mehr oder Weniger auf einer nach oben und unten offenen Qualitätsskala feststellen, aber noch nicht hinreichend bestimmen, wann kritische Werte erreicht sind, die eine Intervention erforderlich machen. Mit anderen Worten: wir wissen zwar über die Relevanz wichtiger Variablen Bescheid, wissen aber nicht genug, um über kritische Grenzwerte zu befinden. Dazu fehlen uns noch die Erfahrungswerte, die letztendlich erst dann vorliegen, wenn wir durch eine Vielzahl von Schulevaluationen über die Wirkungszusammenhänge mehr wissen.

### **3 Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität als entwicklungs-offene Konzeption**

Abschließend möchte ich noch betonen, dass sich der Hessische Referenzrahmen Schulqualität als ein entwicklungs-offenes Konzept begreift. Spätestens die noch fehlenden Erfahrungswerte lassen unschwer erkennen, dass sich der HRS im Lichte neuer Erkenntnisse auch selbstständig weiterentwickelt. Neben einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Expertisen sind dabei die Erfahrungen der Schulinspektion ebenso zu berücksichtigen wie die Erträge aus dem fortlaufenden Dialog mit Vertretern der Schulpraxis, der Schulverwaltung und den für die Schulentwicklung relevanten gesellschaftlichen Bezugsgruppen. Der HRS ist somit kein

geschlossenes und starres Regelwerk. Er versteht sich vielmehr ausdrücklich als ein entwicklungsoffenes, lernfähiges Konzept. Diesem Selbstverständnis ist es geschuldet, dass die im November 2005 vorgelegte erste Fassung des HRS bereits nach relativ kurzer Zeit einer Überarbeitung unterzogen wurde.

In einer weiteren Entwicklungsphase wird es auch darum gehen, die wechselseitige Verwobenheit der Kriterien untereinander und die Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen Qualitätsbereichen aufzuzeigen. Denn Schulqualität entsteht nicht durch eine isolierte Aneinanderreihung einzelner Gütemerkmale, sondern beruht auf einem in sich stimmigen und alle Dimensionen umfassenden *praktisch wirkenden* Gesamtkonzept schulischer und unterrichtlicher Qualität.

In einer längerfristigen Perspektive wird angestrebt, den HRS zu einem sowohl theoretisch fundierten als auch empirisch gesättigten Referenzsystem fortzuentwickeln und damit eine gut abgesicherte Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung des hessischen Schulwesens zu schaffen. Dazu dienen auch die eigens dafür einberufenen Fachtagungen des „Arbeitskreises Qualität von Schule“. Die Kompetenzen der dort versammelten Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Schulverwaltung und Schulpraxis werden für die weitere Arbeit am HRS eine wertvolle Unterstützung sein. Gleichzeitig ist es das Anliegen, sich in verschiedenen Diskussionsforen mit allen relevanten Bezugsgruppen über den HRS auszutauschen und ihn im Dialog beständig weiterzuentwickeln. Daneben werden zurzeit Handreichungen erarbeitet, die den praktischen Umgang mit dem HRS erleichtern sollen. Darin werden die im HRS ausgewiesenen Kriterien durch Praxisbeispiele erläutert und veranschaulicht. Zudem werden Verfahren und Instrumente schulischer Selbstevaluation vorgestellt.<sup>1</sup>

## Literatur

BOENICKE, Rosemarie & STEFFENS, Ulrich (1999): Qualitätskriterien und die Arbeit am Schulprogramm. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe Nr. 1/99, 18-22.

BOHNSACK, Fritz (1991): Strukturen einer guten Schule heute – Versuch einer normativen Begründung. In: BERG, Hans Christoph & STEFFENS, Ulrich (Hrsg.): Schulgüte und Schulfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88 (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 5). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), S. 23-30.

INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG (2005): Referenzrahmen Schulqualität in Hessen. Qualitätsbereiche, Qualitätskriterien, Qualitätsindikatoren. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.

MAYER, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

---

<sup>1</sup> Für nähere Informationen zur Weiterentwicklung des Hessischen Referenzrahmens wird auf die IQ-Homepage verwiesen ([www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)).