

94| Schulentwicklung und Qualitätsmanagement

Stephan Gerhard Huber und Xaver Büeler

I Schulentwicklung vor verändertem Hintergrund

In der *schulischen Reformgeschichte* der letzten drei Jahrzehnte lassen sich zwei übergeordnete Ansätze erkennen:

- (a) Makrostrukturelle Reformansätze, die die Struktur des Bildungssystems insgesamt verändern wollten (Bsp.: Oberstufenreform).
- (b) Mikrostrukturelle Reformansätze, die auf Innovationen im Bereich von Erziehung und Unterricht abzielten (Bsp.: Lehrplanreform).

Während der zweite Ansatz zu keiner Zeit umstritten war, wurde die Frage, ob so genannte „*Systemreformen*“ sinnvoll und wirksam seien, weltweit intensiv diskutiert. Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung lassen darauf schließen, dass Systemreformen nur von untergeordneter Bedeutung sind für Schul- und Unterrichtsqualität (Fend 1990). Gerade Deutschland hat die Erfahrung machen müssen, dass Reformen „von oben“ enttäuschend wenig Einfluss haben auf Schulqualität (Maritzen 1998). Schulen übernehmen zentral vorgegebene Reformimpulse nie einzeln, sondern reagieren manchmal gar nicht, manchmal verzögert und meistens in abgewandelter Form.

In den 1990er Jahren gewann deshalb ein Reformansatz an Bedeutung, der sich auf einer mittleren Ebene auf die *Entwicklung der Schule als pädagogischer Handlungseinheit* konzentriert. Dieser Ansatz war von Beginn verbunden mit dem Begriff der teilautonomen bzw. selbstständigen bzw. eigenverantwortlichen Schule, respektive der Schule mit erweitertem Gestaltungsspielraum. Schulentwicklung, verstanden als Organisationsentwicklung in Schulen, setzt bei der Fähigkeit der Schulen zur Selbstorganisation an (Rolff 1993).

Tabelle 1: Ebenenmodell des Bildungssystems

Ebene	Charakteristik	Bezugssysteme
Makroebene I	Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen	Nationalstaaten
Makroebene II	Erziehungs- und Bildungssystem: Normative, politische und strategische Steuerung	Regionale und kommunale politische Institutionen
Mesoebene	Schule als lokale organisatorische Einheit mit formalen Strukturen und operativer Führung	Schule, Schulhaus, Schulverbund
Mikroebene	Informelle Interaktionssysteme mit vorwiegend direkter Kommunikation („Face to Face“)	Unterricht, Team

Etwa zeitgleich zu den großen Systemreformen im Schulwesen gerieten weltweit die *öffentlichen Verwaltungen in die Kritik*. Ihnen werden unter anderem eine zu hohe Regelungsdichte, festgefahrene Entscheidungsstrukturen und fehlende Effizienz vorgeworfen. Aufgrund dieser Kritik entstanden unter verschiedenen Bezeichnungen (New Public Management, Wirkungsorientierte Verwaltungsführung) neue Steuerungsmodelle (Schedler/Proeller 2000).

Erfahrungen bei der Übertragung der neuen Steuerungsformen auf den Schulbereich (Tab. 2) weisen insgesamt eine positive Bilanz auf. Einige Instrumente sind allerdings mit Bezug auf das Schulwesen einer Weiterentwicklung zu unterziehen (Schedler 2002).

Tabelle 2: Vergleich des herkömmlichen und des neuen Steuerungs- und Führungsmodells

Herkömmliche Steuerung	Neue Steuerungsmodelle
<p>Öffentliche Schulen werden bisher wesentlich über die Zuteilung von Ressourcen gesteuert (sogenannte Input-Steuerung):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es werden ihnen Mittel für Personal und zur Deckung des Sachaufwandes zugeteilt. Im jeweiligen Budget wird festgehalten, wofür und in welchem Umfang die Mittel verwendet werden dürfen. • Schulen sind an die im Budget enthaltenen Vorgaben gebunden. Sie können einzelne Beträge weder von einer Rubrik in eine andere verschieben, noch zulasten einer anderen erhöhen, noch von einem Jahr auf das nächste übertragen. • Kontrolle beschränkt sich auf die Überprüfung, ob zugeteilte Mittel gemäß Budget verwendet werden (Rechnungsprüfung). Leistungen spielen bei der Steuerung eine untergeordnete Rolle. 	<p>Schulen als lokale Einheiten werden in die Teilautonomie entlassen. Sie erhalten im Rahmen von Zielvereinbarung und Budget mehr Entscheidungs- und Gestaltungsraum bezüglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation und Personal • Pädagogischem Profil • Finanzen <p>Sie werden auf diesen Schritt durch die regionale Bildungsverwaltung vorbereitet, begleitet und unterstützt. Maßnahmen auf drei Ebenen führen die Schulen zu größerer Eigenverantwortung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Schule als Organisation • Normative, strategische und operative Führung durch die Gremien der Schule als lokaler Einheit • Teamentwicklung • Klärung des Berufsauftrags (Lehrpersonen, Schulleitung) • Neue Führungsinstrumente • Schulleitbild, Schulprogramm und Jahresprogramm • Zielvereinbarung, Leistungsvereinbarung und Globalbudget • Controlling und Berichtswesen • Personalförderung und -beurteilung • Neukonzeption des Qualitätsmanagements • Interne Evaluation • Externe Evaluation • Schulaufsicht auf kommunaler und regionaler Ebene • Beratungsangebote

Auch diese neuen Modelle basieren letztlich auf der Prämisse, wonach dem Staat im Schulwesen als Steuerungsinstante eine übergeordnete Bedeutung zukommt. In jüngster Zeit wird unter dem Stichwort Educational Governance (Altrichter/Brüsemeyer/Wissinger 2007) dieses hierarchische Verständnis problematisiert. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken vielfältige Formen von nicht-hierarchischer Handlungskoordination, wie sie etwa durch Begriffe wie Markt, Netzwerke oder Gemeinschaft angesprochen sind, in denen meistens staatliche und private Akteure zusammenwirken.

2 Schulqualität im Kontext: Input, Prozess, Outcome

Der Begriff *Qualität* leitet sich vom lateinischen Substantiv „Qualitas“ ab und bedeutet „Beschaffenheit“. Die Qualität eines Systems ergibt sich demnach aus bestimmten, messbaren Eigenschaften. Werden an ein System konkrete Anforderungen gestellt, so erhält der ursprünglich wertneutrale Qualitätsbegriff eine Wertung. Aufgrund unterschiedlicher Ausgestaltung, verschiedener Ausgangsbedingungen und unterschiedlichen Schulkontexten kommt es zu unterschiedlichen Qualitäten.

Die Qualität von Schule ausschließlich auf den Output im Sinne von Schülerleistung zu reduzieren, greift zu kurz. Schülerleistungen sind nur ein im *Kontext* zu betrachtendes Merkmal von Schulqualität. Mortimore (1991) definiert eine gute Schule als eine wirksame Schule, in welcher der Lernfortschritt der Schüler größer ist bzw. deren in Noten gemessenen Leistungen besser sind, als von ihren Eingangsvoraussetzungen her zu erwarten gewesen wäre.

Laut Creemers (1996) verwendet man in einigen Ländern den Begriff „Qualität“ (Quality) synonym zu „Wirksamkeit“ (Effectiveness). Qualität kann jedoch sowohl Effektivität als auch Effizienz bedeuten oder Aussagen über Inhalte und Prozesse umfassen. Aus diesen Gründen wird von vielen anerkannten Forschern der Begriff Wirksamkeit bevorzugt, da er sich auf Aussagen über den Zusammenhang zwischen Zielvorstellungen und zu deren Erreichung notwendigen Maßnahmen bezieht. Für Creemers (1996) ist erzieherische Wirksamkeit der Kernbegriff der Erziehungswissenschaft und Schulforschung schlechthin. Eine integrative Erziehungstheorie bzw. Schultheorie zieht – so Creemers (1996) – den „Input“, die ablaufenden Prozesse, den Kontext, in dem schulische Erziehung und Bildung stattfinden und deren Ergebnisse in Betracht.

In ähnlicher Weise unterscheidet Dubs (1996) grundlegende Qualitätsbereiche zur Erfassung und Beurteilung der Schulqualität. Bereits Anfang der 80er Jahre griff Cronbach (1982) bei der Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich auf ein Strukturmodell zurück, das die Komplexität von Schule widerspiegelt. Cronbachs Strukturmodell, das Ditton (2000; 2002) für den schulischen Bereich weiter ausdifferenzierte, unterscheidet (1) gegebene Bedingungen des Curriculums, (2) seine Ziele und Intentionen, (3) beteiligte Institutionen, (4) konkrete Lehr- und Lernsituationen mit den Einzelelementen Personen, Inhalte und Methoden, erzielte (5) kurzfristige Ergebnisse sowie (6) langfristige Wirkungen.

3 Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement hat die *kontinuierliche Verbesserung* unter Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen und Anforderungen zum Ziel. Zum einen geht es dabei um die Entwicklung von (Arbeits-)Abläufen und Prozessen in Richtung dessen, was angestrebt und nötig ist (Qualitätsentwicklung), und zum anderen um die Sicherung der Veränderungen und Verbesserungen, die infolge dieser Entwicklung erreicht werden (Qualitätssicherung). Das Management von Qualität meint das bewusste Gestalten dieser beiden Vorgänge. Es geht nicht um die Frage, was zuerst geschehen muss, die Entwicklung oder die Sicherung von Qualität. Es geht darum, wie diese beiden Hauptarbeitsbereiche systematisch und sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden.

In einem weiten Sinn ist Qualitätsmanagement Bestandteil der *Organisationsentwicklung*, die laut French und Bell (1994) eine langfristige Bemühung ist, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur zu verbessern. Dies kann unterstützt werden durch Berater und/oder durch Anwendung von Theorie und Technologie, wie sie etablierte Qualitätsmanagement-Modelle (vgl. Abschnitt 4) bieten. Qualitätsmanagement ist ein zyklischer Prozess, der als Kreislauf dargestellt werden kann (Huber 2004):

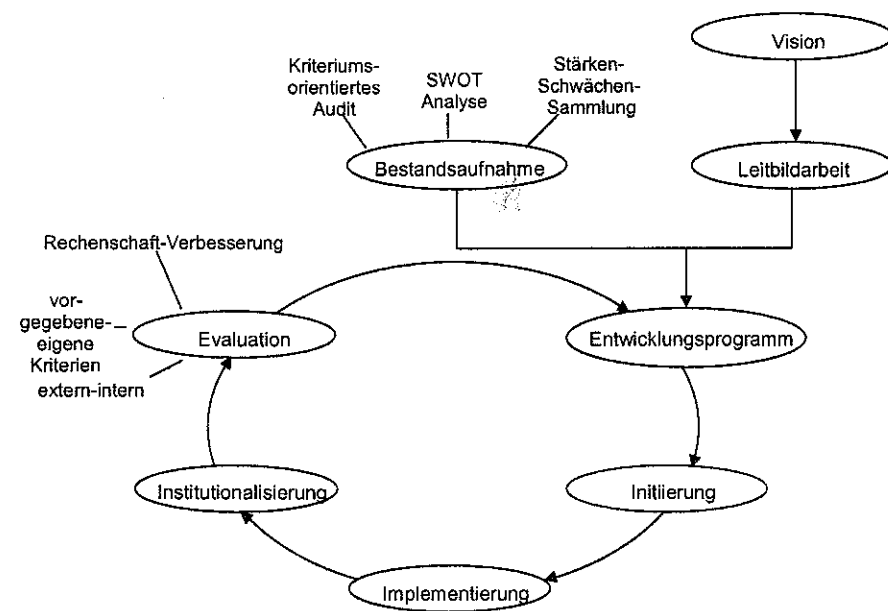


Abb. 1: Idealtypischer Kreislauf des Qualitätsmanagements in Schule

Als erster wesentlicher Schritt zu einem Qualitätsmanagement gilt die Ist-Stand-Erhebung in Form einer Qualitätsanalyse bzw. einer Bestandsaufnahme (Identifikation von Stärken und Schwächen). Hier besteht die Schwierigkeit darin, alle relevanten

Qualitätsmerkmale zu erfassen. Ziel ist es, die Komplexität von Qualität einzuzugrenzen und zu reduzieren. Indem eine Beschränkung auf bestimmte Gegenstandsbereiche stattfindet, wird die Qualitätsanalyse für alle Beteiligten handhabbar.

Die genaue Analyse der Verbesserungsbereiche ermöglicht eine Ableitung der nächsten Entwicklungsschritte und die Erstellung eines Aktionsplans, wobei die Kapazitäten und Prioritäten berücksichtigt werden (Reese 2005). Im nächsten Schritt erfolgt „die konsequente Umsetzung dieses Plans“ (Reese 2005, S. 2). Natürlich muss dieser Prozess überprüft bzw. wiederholt werden, um eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung zu ermöglichen.

Ausgehend von einer Vision von Schule bzw. von einem Leitbild oder von einer Bestandsaufnahme kommt es zur Erstellung eines Schulprogramms. Dann folgen drei sich überlappende Phasen des *Change Management*: Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung. Der Qualitätskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächsten Schritte gibt.

Die *Initiierung* von Qualitätsmanagement bezieht sich auf pädagogische Führungskräfte, Steuergruppen, aber auch das Gesamtkollegium. Anstöße können von verschiedenen Richtungen herangetragen werden.

Bei der *Implementierung* von schulischen Innovationen ist zunächst die Bildung von gemeinsam getragenen Zielvorstellungen wesentlich. Dann werden konkrete Maßnahmen geplant, wobei die Planung Modifikationen zulässt, und Verantwortlichkeiten werden auf Kollegen übertragen, deren Engagement und Motivation so genutzt werden. Lehrerfortbildung und kooperationsfördernde Maßnahmen können Anknüpfungspunkte sein.

Bei der *Institutionalisierung* kontinuierlicher Qualitätsmanagementstrukturen und -prozesse ist es wichtig, die Innovation in die organisatorische Struktur der Schule einzubetten, Widersprüche zu überwinden und den Rückhalt des Kollegiums stetig zu überprüfen und zu sichern.

4 Qualitätsmanagement- und Controlling-Modelle

Ein besonders einflussreicher und weitverbreiteter Ansatz, der weniger für ein konkretes Verfahren des Qualitätsmanagements steht, sondern mehr ein Oberbegriff für verschiedene Vorgehensweisen ist, die sich durch charakteristische Gemeinsamkeiten auszeichnen, ist der des *Total Quality Managements (TQM)*. TQM ist „nicht nur eine verfeinerte Qualitätssicherung. Vielmehr geht es darum, ein Qualitätsbewusstsein und eine Qualitätssicherung in allen Phasen der Wertschöpfungskette zu schaffen, und zwar bei allen Führungskräften und Mitarbeitern. TQM wird damit zu einem umfassenden Denk- und Handlungsansatz, der sich in der Unternehmensphilosophie, also dem Selbstverständnis und Leitbild eines Unternehmens, sowie im konkreten Führungskonzept für das gesamte Unternehmen niederschlägt“ (Töpfer/Mehdorn 1994, S. 8). TQM zielt auf die Steigerung von „Effizienz“ und „Effektivität“. Im schulischen Kontext bestimmt Effizienz das Verhältnis des Outputs der Schule zu ihrer Vision, ihren Ressourcen (Input) und ihrem Lehrplan bzw. der Unterrichtsgestaltung (Prozesse). Je besser die gesetzten Ziele mit den verfügbaren Mitteln erreicht worden sind, desto höher ist die Effizienz der Schule. Effektivität bestimmt das Verhältnis des Outputs sowie der Effizienz der Organisation zu den

Ansprüchen und Erwartungen der „Kunden“ (Schüler, Gesellschaft, Hochschulen, Wirtschaft, Eltern). Je besser sie z.B. durch einen guten Lebens- und Berufserfolg der Absolventen erfüllt sind, desto höher ist die Effektivität der Schule.

Eine der einflussreichsten Formen des TQM-Konzepts ist das Modell der *European Foundation of Quality Management* (EFQM). Es wird sowohl für interne Qualitätsanalysen als auch für Zertifizierung und Preisverleihung eingesetzt. Wie eine Art Self-Assessment lässt sich ein Stärken-Schwächen-Profil im Rahmen einer Selbstbewertung erstellen und daraus lassen sich wiederum Verbesserungsbereiche identifizieren sowie qualitätsfördernde Maßnahmen ableiten (Arnold/Faber 2000, S. 85). Im schulischen Kontext steht EFQM häufig im Mittelpunkt des Interesses, da es ein prozessorientierter, ganzheitlicher und transparenter Ansatz ist. Die EFQM-Kriterien beinhalten Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen, Prozesse, „Kunden“zufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Einfluss auf die Gesellschaft sowie Ergebnisse.

Im Unterschied zum Qualitätsmanagement wird mit *Controlling* stärker die Umsetzung einer Unternehmungsstrategie fokussiert. Den vielleicht populärsten Ansatz stellt die von Robert S. Kaplan und David P. Norton entwickelte Balanced Scorecard (BSC) dar. Als Management- und Steuerungssystem verfolgt die BSC das Ziel, „die Strategien einer Organisation in klar formulierte, messbare und damit überprüfbare Steuerungsgrößen zu übertragen“ (Arnold/Faber 2000, S. 76), eine Übertragung auf den schulischen Kontext erscheint daher nicht unproblematisch.

Formen und Bedeutung von Bildungscontrolling geraten zunehmend in den Fokus des Interesses von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis. Das Beraternetzwerk für Schulentwicklung der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung unternimmt beispielsweise den Versuch, die BSC in den Schulkontext zu integrieren. Die BSC dient hier als Grundlage für die (Weiter-) Entwicklung eines Schulprogramms.

5 Evaluation im schulischen Kontext

Die Reflexion der schulischen Arbeit und Qualität ist nur professionell, wenn sie regelmäßig und systematisch erfolgt. Erst dann ist sie fester Bestandteil des schulischen Qualitätsmanagements. Diese Art der Reflexion, das Überprüfen und Evaluieren der Qualität der Arbeit, verbunden mit dem Wunsch nach Verbesserung und Optimierung von Schule und Unterricht, ist noch nicht fester Bestandteil im schulischen Alltag.

Häufig wird der Begriff *Evaluation* noch nicht klar abgegrenzt verwendet. Im engen Sinn gilt Evaluation als die Beschreibung einer Maßnahme, die einen erreichten Zustand, den Erfolg oder Fortschritt überprüft. Im weitesten Sinn kann Evaluation auch als ein umfassendes Kontroll- und Managementsystem für Qualität verstanden werden (Ditton 2002). Evaluation beinhaltet also auch Erfolgs-, Wirkungs- oder Qualitätskontrolle und Begleit-, Effizienz- oder Bewertungsforschung.

In der Praxis wird Evaluation meist in einem Spannungsverhältnis zwischen Rechenschaftslegung einerseits und Verbesserungsbemühung andererseits erlebt (Huber 1999a; 1999b; 1999c; Altrichter 2004; Buhren 2004). Buhren (2004, S. 8) fasst vier zentrale Zielsetzungen von Evaluation zusammen:

- „Evaluation dient der Überprüfung von Unterrichts- und Erziehungszielen und trägt damit zur Professionalisierung des Lehrerhandelns bei.

- Evaluation dient der Entwicklung gemeinsamer Ziele und Normen und trägt damit zur Identitätsstiftung innerhalb eines Kollegiums bei.
- Evaluation dient der Anpassung von Schule an gesellschaftliche Anforderungen und Veränderungen und trägt damit zur Modernisierung von Bildung und Erziehung bei.
- Evaluation dient der Beteiligung aller an Schule und Unterricht partizipierender Gruppen und trägt damit zur Demokratisierung von Schule bei.“

Bei Evaluation werden die Begriffe Selbst- vs. Fremdevaluation und interne vs. externe Evaluation unterschieden: Bei der *Selbstevaluation* sind die Akteure im Evaluationsbereich und die Verantwortlichen für die Evaluation identisch, beispielsweise wenn Lehrer ihren eigenen Unterricht evaluieren. Die „evaluierten“ Personen gestalten jede Phase der Evaluation selbst, sie setzen die Ziele, entwickeln die Indikatoren, werten die Ergebnisse aus, entscheiden, mit wem und wie die Ergebnisse kommuniziert werden und wer in die Evaluation einbezogen wird. Die *Fremdevaluation*, beispielsweise in Form von „Peer Reviews“ (Besuch von Kollegen der Nachbarschule), ist eng mit einer Selbstevaluation verknüpft bzw. schließt an eine solche an. Die Fremdevaluation wagt den „kritischen Blick von außen“. Jedoch liegt auch hier die Verantwortung für den gesamten Evaluationsprozess bei den Akteuren der Selbstevaluation, indem sie eng mit den Akteuren der Fremdevaluation kooperieren und beispielsweise Indikatoren, Instrumente und Bereiche der Evaluation mitbestimmen.

Bei einer *externen Evaluation* liegt die Verantwortung für Entwicklung, Verfahren und Instrumente der Evaluation außerhalb des Einflusses der jeweiligen Einzelschule. Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS, IGLU, aber auch Verfahren der Schulinspektion zählen zur externen Evaluation. Diese orientieren sich vorher festgelegten Standards, die eine Vergleichbarkeit aller auf diese Weise evaluierten Schulen ermöglichen sollen. Bei einer *internen Evaluation* evaluiert beispielsweise eine schulische Arbeitsgruppe Bereiche des Schulprogramms und entwickelt dafür entsprechende Methoden und Verfahren. Dies und vor allem die Analyse der evaluierten Daten sowie die Erarbeitung der sich daraus ergebenden Konsequenzen geschieht stets in Rücksprache mit dem gesamten Kollegium (Buhren 2004, S. 9ff). Die interne Evaluation dient einerseits der Selbststeuerung und andererseits der Rechenschaftslegung gegenüber den Anspruchsgruppen. Die *externe Evaluation* verfolgt das Ziel, der Innensicht der Schule eine Außensicht gegenüberzustellen. Gleichzeitig liefert die externe Evaluation den Schulbehörden steuerungsrelevante Informationen (Bildungsdirektion des Kt. Zürich 2001).

Um die Diskussion der Differenzierung des Begriffs Evaluation lässt sich wie folgt zusammenfassen (Tabelle 3, in Anlehnung an Kromrey 2001 und Altrichter 2004):

Tabelle 3: Konzeptualisierung von Evaluation

<i>Was</i>	wird evaluiert?	Welche Personen, welche Prozesse?	Evaluationsobjekt
<i>Wofür</i>	wird evaluiert?	Zu welchem Zweck, mit welchem Ziel?	Evaluationsfunktion
<i>Wer</i>	evaluiert?	Von wem wird die Evaluation durchgeführt?	Evaluators/Evaluatoren
<i>Woran</i>	wird gemessen?	An welchem Maßstab?	Evaluationsmaßstäbe
<i>Wie</i>	wird evaluiert?	Auf welche Art und Weise?	Evaluationsverfahren/-methoden

Obwohl vom Begriff her bei einer Evaluation die Sammlung und Auswertung von Daten zum Zweck der Beurteilung (summative Funktion) im Vordergrund steht, geht es sowohl bei der internen wie der externen Evaluation letztlich vor allem um die Qualitätsentwicklung (formative Funktion).

Tabelle 4: Schulqualitätsmanagement im Gesamtzusammenhang

Ebene	Schulqualitätsmanagement		
	Interne Elemente	Externe Elemente	Schulaufsicht
Personen und ihr Handeln	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstreflexion ▪ Kollegiales Feedback ▪ Zielorientierte Mitarbeiterführung durch Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beurteilung der Schulleitung durch den Schulrat ▪ Mitarbeiterbeurteilung in nicht geleiteten Schulen durch den Schulrat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einhaltung bildungspolitischer Rahmenbedingungen ▪ politisch-normative Führung
Einzelschule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datenbasierte interne Evaluation der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externe Evaluation der Einzelschulen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einhaltung kommunaler Vorgaben
Schulsystem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse der internen Evaluation mit Bezug zum Schulsystem insgesamt (Ebene Bundesland/ Kanton) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bildungsmonitoring ▪ Unabhängige Evaluationen (z.B. PISA) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ strategische Führung der Schule
	Bottom up →	Qualitätsentwicklung	← Top down

Der mit diesem Qualitätsmanagementmodell festgelegte Miteinbezug von lokalen, kommunalen und regionalen Instanzen steht in Übereinstimmung mit der Erkenntnis, wonach *nachhaltige* Qualitätsentwicklung durch die Balance von Impulsen von unten (bottom up) und von oben (top down) zu gewährleisten ist.

6 Schlussbemerkung

Qualitätsmanagement und Schulentwicklung sind nicht Selbstzweck. Entscheidend ist, dass sie die Ziele erreichen helfen, die die Schule in einer demokratischen Gesellschaft hat. Das bedeutet, dass konsequenterweise auch Qualitätsmanagementverfahren sich daran messen lassen müssen, inwieweit sie eine Justierung im Hinblick auf pädagogische Ziele ermöglichen (Huber 2005): In diesem Sinne kann Qualitätsmanagement zu einer Orientierung an pädagogischen Prämissen wie Mündigkeit, Anerkennung, Vertrauen sowie kooperativer Selbsttätigkeit beitragen.

Literatur

Altrichter, H. (2004): Schritte zur Selbstevaluation. In: Huber, S.G. (Hrsg.): Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Sonderdruck für die Qualifizierung im Rahmen des Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS). Berlin: S.36-86. – Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag. – Arnold, R./ Faber, K. (2000): Qualitätsmanagement – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule. Einführung und Überblick. Seelze: Kallmeyersche. – Bildungsdirektion des Kan-

tons Zürich (Hrsg.) (2001): Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Qualitätssicherung an der Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. – Buhren, C. (2004): Überblick und Grundlagen. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Sonderdruck für die Qualifizierung im Rahmen des Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS). Berlin: S. 4-35. – Creemers, B. (1996): The goals of school effectiveness and school improvement. In: Reynolds, D. et al. (Hrsg.): Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement. London: Routledge, S. 21-35. – Cronbach, L. J. (1982): Designing evaluations of educational and social Programs. San Francisco: Jossey-Bass. – Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41, S.73-92. – Ditton, H. (2002): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippel, R. (Hrsg.): Handbuch für Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 775-790. – Dubs, R. (1996): Schule und New Public Management. In: Beiträge zur Lehrerbildung (BzL) 14 (3), S.330-337. – Fend, H. (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (5), S. 687-709. – French, W. L./ Bell, C. H. (1994): Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern, Stuttgart, Wien: UTB. – Huber, S.G. (1999a): Internationale Schulentwicklungsforschung. I. School Effectiveness. Was macht Schule wirksam? In: Schul-Management 30 (2), S. 10-17. – Huber, S.G. (1999b): II. School Improvement. Wie kann Schule verbessert werden? In: Schul-Management 30 (3), S. 7-18. – Huber, S.G. (1999c): III. Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule - eine Zusammenschau. In: Schul-Management 30 (5), S. 8-18. – Huber, S.G. (2004): Schulleitung international. Studienbrief im Studium VorLAuf. Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen. Hagen: Fernuniversität Hagen. – Huber, S.G. (2005): Schulleitungshandeln als pädagogisch orientiertes Handeln verstehen. In: Bartz, A. et al. (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung (10.12). München: Wolters Kluwer. – Kromrey, H. (2001): Evaluation - Ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24(2), 105-131. – Maritzen, N. (1998): Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung Innsbruck: Studien Verlag, S. 609-637. – Mortimore, P. (1991): The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In: Riddell, S./ Brown, S. (Hrsg.): School effectiveness research. Its messages for school improvement. Edinburgh: HMSO. – Reese, M. (2005): Qualitätsmanagement für Schulen. Worin besteht der Nutzen? In: Bartz, A. et al. (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung (20.21). München: Wolters Kluwer. – Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa. – Schedler, K. (2002): Produktdefinition und Kundenorientierung an der Schule. In: Thom, N./ Ritz A./ Steiner, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern: Haupt. – Schedler, K./ Procller, I. (2000): New Public Management. Bern: Haupt/UTB. – Töpfer, A./ Mehdorn, H. (1994): Total Quality Management. Anforderungen und Umsetzung im Unternehmen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

**Einleitung: Erläuterung und Begründung
der Systematik des Handbuchs 11**

1 Grundlagen

1.1 Schultheorien

1. Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution –
ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien 15
Sigrid Blömeke und Bardo Herzig
2. Schule aus evolutionärer Perspektive 28
Annette Scheunpflug
3. Schultheorie in der globalisierten Welt 33
Gregor Lang-Wojtasik
4. Schulkritik 42
Ulrich Klemm
5. Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung 51
Dietrich Benner

1.2 Aufgaben und Funktionen der Schule

6. Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule 65
Werner Wiater
7. Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben 72
Norbert Seibert
8. Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung
als weitere schulische Aufgaben 80
Hanna Kiper
9. Funktionen der Schule 87
Horst Zeinz
10. Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen 94
Rainer Watermann, Kai Maaz und Markus Szczesny
11. Schule in einer multiethnischen Gesellschaft 102
Sara Fürstenau
12. Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert 111
Eckart Liebau

1.3 Methoden der Schulforschung

13. Schulleistungsuntersuchungen 119
Petra Stanat und Cordula Artelt
14. Quantitative Schulforschung 126
Olaf Köller
15. Qualitative Schulforschung 134
Barbara Asbrand
16. Verbindende Ansätze der Schulforschung 141
Andreas Ortenburger und Viola Hartung

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-
bibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.
ISBN 978-3-7815-1576-5 (Klinkhardt)
ISBN 978-3-8252-8392-6 (UTB)

2009.1.Lag. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2009.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8392-6

17. Methoden der Erforschung schulischer Mikroprozesse
(mit Schwerpunkt Ethnografie) 149
Friederike Heinzel
18. Evaluationsforschung in der Schule 153
Claudia Bergmüller und Ulrike Stadler-Altman

2 Historische und vergleichende Aspekte der Schule

2.1 Historische Aspekte der Schule

19. Zur Geschichte der Schule 157
Rudolf W. Keck
20. Schul- und Bildungsreformen im deutschsprachigen Raum seit 1945 162
Bernd Dühlmeier

2.2 Vergleichende Aspekte der Schule

21. Schulsysteme im deutschsprachigen Raum 171
Kai Maaz, Marko Neumann und Ulrich Trautwein
22. Schulsysteme in der Europäischen Union 179
Dietmar Waterkamp
23. Schulsysteme ausgewählter außereuropäischer Industrienationen 182
Carolin Rotter
24. Schulsysteme in extremen Spannungsfeldern 186
Volker Lenhart

3 Strukturen des Bildungswesens

3.1 Rahmenbedingungen

25. Rechtliche Rahmenbedingungen: Kulturföderalismus und
Schulaufsicht 191
Arnd-Christian Kulow
26. Schulträgerschaft und Schulfinanzierung 197
Hans Pechar
27. Schulbau und Schularchitektur 201
Rotraut Walden

3.2 Organisationsstrukturen

Makroorganisation: Schulstufen und Schularten

28. Schulsysteme in der Umstrukturierung 207
Isabell van Ackeren und Rainer Block
29. Krippe und Hort 216
Wolfgang Tietze
30. Kindergarten 220
Jürgen Reyer
31. Grundschule 228
Günther Schorch
32. Hauptschule 236
Heinz Jürgen Ipfling

33. Realschule 245
Konrad Fees
34. Gymnasium 253
Ludwig Haag und Hartmut Hopperdietzel
35. Gesamtschule 262
Manfred Bönsch
36. Ganztagschule 270
Jürgen Rekus
37. Fachoberschule, Berufsoberschule und weiterführende berufliche Schulen 275
Friedrich Heyder
38. Berufsschule 280
Andreas Schelten
39. Sonderschulwesen und sonderpädagogische Einrichtungen 288
Konrad Bundschuh und Stefan Baier
40. Übergänge im Schulsystem 298
Friederike Heinzel

Mikroorganisation

41. Fächerkanon und Fachunterricht 305
Jürgen Oelkers
42. Fächerübergreifender Unterricht 313
Frauke Stübiger
43. Schulinterner Lehrplan. Lehrertübergreifende Vereinbarungen zu
Ressourcennutzung, Stoffverteilung und Leistungsüberprüfung 317
Michael Kämper-van den Boogaart
44. Leistungsüberprüfungen und -beurteilungen 323
Karl-Heinz Arnold und Carola Lindner-Müller
45. Aufgabenkultur 331
Thorsten Bohl und Marc Kleinknecht
46. Fach- und Klassenlehrer 334
Gert Lohmann
47. Jahrgangunterricht und jahrgangübergreifender Unterricht 339
Diemut Kucharz
48. Halb- und Ganztagsbetrieb 343
Natalie Fischer, Falk Radisch und Ludwig Stecher
49. Koedukation 351
Margret Kraul
50. Konfessioneller und weltanschaulicher Unterricht 358
Achim Leschinsky
51. Klassen- und Kurssysteme 364
Hans-Werner Fuchs
52. Stundenplan 368
Peter Döbrich

3.3 Schulformen

53. Homeschooling 373
Volker Ladenthin und Ralph Fischer

Schulen in reformpädagogischer Tradition:

54. Montessori-Schulen 377
Birgitta Fuchs
55. Waldorf-Schulen 380
Otto Hansmann
56. Freinet-Schulen 385
Renate Kock
57. Jena-Plan-Schulen 388
Alban Schraut und Maren Gronert
58. Freie Alternativschulen 392
Henrik Ebenbeck

Schulen der Religionsgemeinschaften

59. Evangelische Schulen 396
Hansjörg Biener
60. Katholische Schulen 399
Georg Langenhorst
61. Jüdische Schulen 403
Ingrid Lohmann
62. Koranschulen 406
Harry Harun Behr

Schulen mit nicht deutscher Unterrichtssprache

63. Internationale Schulen 411
Sabine Hornberg
64. Bilinguale Schulen 414
Ingrid Gogolin
65. Internate 418
Volker Ladenthin
66. Schullandheim 425
Heinz Jürgen Ipfling
67. Landerziehungsheime 428
Hildegard Thiesen

4 Schule als Kooperationsfeld

4.1 Schüler: Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten

68. Schulische Einflussgrößen auf die Schüler 433
Christoph Mischo
69. Schulische Auswirkungen auf Schülerseite 441
Christoph Mischo
70. Mitschüler/Peers 446
Hanns Petillon
71. Schülervertretung 450
Hartmut Hopperdietzel

72. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – schulische Erziehungshilfe 453
Günther Opp
73. Schüler mit Teilleistungsstörungen 461
Michaela Greisbach und Matthias Grünke
74. Der hochbegabte Schüler 469
Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Linda Wirthwein
75. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 478
Petra Stanat

4.2 Lehrkräfte: Professionalisierung und Profession

76. Lehrerausbildung 483
Sigrid Blömeke
77. Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung 490
Peter Daschner
78. Lehrerberuf und Lehrerrolle 494
Martin Rothland
79. Schulleitung 502
Stephan Gerhard Huber
80. Schulaufsicht 511
Rolf Dubs

4.3 Außerschulische Kooperationspartner

81. Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie 519
Werner Sacher
82. Jugendarbeit 526
Benno Hafeneeger
83. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Erziehungsberatungsstellen 530
Georg Hörmann
84. Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter 534
Ulrich Deinet und Maria Icking
85. Bundesagentur für Arbeit 538
Maria Icking
86. Nachhilfe – Einrichtungen und Lehrende 542
Margitta Rudolph

5 Schulentwicklung, Schulqualität, Schulevaluation

87. Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Bildungsplanung 547
† *Hermann Lange*
88. Theorien und Konzepte der Schulentwicklung 553
Thorsten Bohl
89. Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule 560
Hermann Pfeiffer
90. Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung von Schülerleistungen 563
Martin Bosen

91. Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm)	567
<i>Michael Schratz</i>	
92. Regionale Schulentwicklung und Schulnetzwerke	572
<i>Johannes Bastian und Stefanie Schmachtel</i>	
93. Beratung in der Schulentwicklung	575
<i>Stefanie Schnebel</i>	
94. Schulentwicklung und Qualitätsmanagement	579
<i>Stephan Huber und Xaver Büeler</i>	
95. Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung	588
<i>Heinz Günter Holtappels</i>	
96. Schulentwicklung und neue Arbeitszeitmodelle	592
<i>Thomas Riecke-Baulecke</i>	
97. Implementation von Innovationen in der Schule	596
<i>Heike Schaumburg, Doreen Prasse und Sigrid Blömeke</i>	
Sachregister	601
Autorenverzeichnis	605