

# Rheinland-Pfalz



**Kommission „Anwalt des Kindes“**

**Empfehlung 22**

**Schule und pädagogische Qualität**

**Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung**

## **Inhalt**

	Seite
Einleitung	3
1. Qualitätsdimension: Die Bilder der Lehrenden von den Lernenden	7
2. Qualitätsdimension: Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen	12
3. Qualitätsdimension: Lern- und Blidungsprozess	20
4. Qualitätsdimension: Beratungs-, Förder- und Fürsorgefunktion	24
5. Qualitätsdimension: Schule als Organisation	27
Empfehlungen	29

# Schule und pädagogische Qualität

## Einleitung

Spätestens seit internationale Vergleichsstudien die Leistungen deutscher Schüler und Schülerinnen in einzelnen Fächern als eher mittelmäßig einstufen, wird die Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsstandards auch im deutschen Schulwesen intensiviert. Die Kommission greift diese Diskussion auf, gibt ihr aber einen spezifischen, häufig vernachlässigten Akzent.

Das Konzept der Qualitätssicherung stammt aus der Betriebswirtschaft und thematisiert dort diejenigen Maßnahmen, die zur Sicherung und Optimierung der Produktqualität zu ergreifen sind. Außer der Material- und Funktionsqualität des betreffenden Produkts zählen im weiteren dazu das Firmenimage, effektive Organisationsstrukturen sowie die Personalentwicklung. Werden alle diese Aspekte zusammen betrachtet und unter Beachtung ihrer Wechselwirkung praktisch gestaltet, spricht man von *ganzheitlichem Qualitätsmanagement*. Dieses leistet dann einen Beitrag zur *Organisationsentwicklung*.

Die betriebswirtschaftlichen Größen sind zwar mit Modifikationen auch auf die Schule anwendbar, sie treffen aber nicht unbedingt den Kern dieser speziellen Organisation.

Die Kommission „Anwalt des Kindes“ setzt hier mit ihrer Empfehlung an und gibt darüber hinaus folgende Punkte zu bedenken:

- Zunächst ist ausdrücklich festzuhalten, dass Schulen schon immer an Weiterentwicklungsmöglichkeiten ihrer pädagogischen Aufgaben, insbesondere des Unterrichts, gearbeitet haben. Was jetzt unter dem Stichwort Qualitätssicherung auf sie zukommt, ist also neu nicht in der Sache, sondern eher im Verfahren: Die Bemühungen um Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sind systematisch-umfassend, nicht sporadisch vereinzelt durchzuführen, sie sollen vergleichbare und nicht eher subjektiv zufällig gewonnene Daten liefern, und die Ergebnisse der Bemühungen sollen fixiert werden.

- Qualitätssicherung ist nicht vorschnell mit Qualitätssteigerung gleichzusetzen. Qualitätssicherung heißt zunächst, sich an der betreffenden Schule bewusst zu werden, was pädagogisch geschieht. Dann kann aufgrund einer solchen explizit durchgeführten Bestandsaufnahme mit Gründen darüber befunden werden, welche der erhobenen Gegebenheiten man als gelungen, als gut, als erhaltenswert ansieht und welche man meint, in welcher Richtung verbessern zu sollen. Qualitätssicherung erhebt also einen pädagogischen Status an der Schule, der Grundlage für dann eintretende Diskussionen und zu treffende Entscheidungen über Maßnahmen zur Sicherung des Erreichten und/oder Entwicklung von Neuem ist.
- Qualitätssicherung bedeutet hier, in eine vorbehaltlos und kritisch geführte Diskussion über die vielfältigen an einer Schule vorhandenen, häufig auch einander widersprechenden Vorstellungen pädagogischer Arbeit einzutreten. Qualitätssicherung ähnelt somit einem Prozess der Bewusstmachung und weniger der schematischen Anwendung allgemeiner Zertifizierungsverfahren.
- Wenn hier immer wieder vom Bemühen der Schulen um Qualitätssicherung die Rede ist, muss im Auge behalten werden: Qualitätssicherung ist nicht allein Aufgabe der Schulen, sondern hat auch die Partner von Schule einzubinden.
- Insbesondere gilt es, die Frage der Sicherung pädagogischer Qualität entschieden aus der Perspektive derjenigen anzugehen, für die Schule eingerichtet ist, also aus der der Kinder und Jugendlichen. Qualitätssicherung bedeutet demgemäß nicht, in erster Linie auf die „Produktion“ besonderer Leistungsträger und das dahinter stehende ökonomische Verwertungsinteresse ausgerichtet zu sein. Sicherlich ist dieser Aspekt in der pädagogischen Arbeit nicht beiseite zu schieben, sondern ebenfalls aufzunehmen. Aber hierin alleine die Arbeit von Schule zu sehen, greift zu kurz. Schule muss vielmehr aus dem *Interesse der Lernenden* heraus gesehen werden. Qualitätssicherung kann sich dann als pädagogisch geprägt ansehen, wenn sie vom Kind her denkt und nicht vorrangig etwa von der Wirtschaft, der Wissenschaft oder sonst einem sozialen Teilsystem her. Sicherlich werden diese Teilsysteme in der Schule zu ihrem Recht kommen müssen, aber in ihren Anforderungen gefiltert über den nicht aufgebaren pädagogischen Anspruch des Kindes. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement haben sich demnach daran auszurichten, welche Maßnahmen Schule im Interesse der Lernenden, der Kinder und Jugendlichen, zu ergreifen hat.

Unter diesem Blickwinkel betrachtet, lässt sich Schule als Organisation begreifen, die der nachwachsenden Generation ermöglichen soll, diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die die Entwicklung

der Heranwachsenden zu selbständigen Persönlichkeiten fördern und ihre Handlungsfähigkeit in relevanten gesellschaftlichen Bereichen fundieren.

Diese Bestimmung von Schule erlaubt, wichtige Einzelaspekte herauszuheben, die als *Qualitätsdimensionen* auffassbar sind:

die *Bilder der Lehrenden von den Lernenden*,  
die *Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen*, um die Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden zu sichern,  
die *Lern- und Bildungsprozesse*, in denen die dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erworben werden,  
die *Beratungs-, Förderungs- und Fürsorgefunktion*, durch die es dem Einzelnen von seinen individuellen Voraussetzungen her möglich wird, an Lern- und Bildungsprozessen erfolgreich teilzunehmen,  
die *schulische Organisation* hinsichtlich des Einsatzes von Mitteln, Personal und spezifischen Verfahrensregeln, um die Stimmigkeit der beabsichtigten Lern-, Bildungs- und Unterstützungsaktivitäten mit dem Selbstverständnis der betreffenden Schule zu gewährleisten.

Qualitätsmanagement heißt nicht zuletzt, diese fünf Aspekte - die Qualitätsdimensionen - in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander zu bringen, so dass sich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler ein optimales Zusammenspiel ergibt.

Auf diese fünf Qualitätsdimensionen wird im Folgenden näher eingegangen. Dabei kann die Kommission inhaltlich an eine Vielzahl ihrer Empfehlungen anknüpfen, in denen stets der Aspekt pädagogischer Qualität gegenwärtig war. Zwar ist der Terminus „Qualitätssicherung“ nicht verwendet worden, aber der damit verbundene Anspruch war für die Arbeit der Kommission leitend: Maßnahmen etwa zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, zum praktischen Tun in der Schule, zum Interaktionsklima, zum Verhältnis von Schule und Lebenswelt, zu Lernprozessen zu empfehlen, die die pädagogische Qualität von Schule im Interesse der Lernenden sichern und weiterentwickeln.

Die inhaltlichen Ausführungen zu den einzelnen Qualitätsdimensionen sind mit folgenden Intentionen verbunden:

In vielen Stellungnahmen und Publikationen zu Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung wird Schulen empfohlen, ihre Aufmerksamkeit etwa dem Lernprozess oder der Weiterentwicklung des Personals zuzuwenden. Es wird aber häufig nicht gesagt, wie denn diese Lernprozesse sinnvollerweise gestaltet sein sollten, d.h. es werden keine inhaltliche Aussagen zu den jeweils angesprochenen Qualitätsdimensionen gemacht. Die Kommission will sich jedoch diesem Anspruch stellen und zu den genannten Qualitätsdimensionen auch inhaltliche Aussagen machen.

Diese Ausführungen sind nicht als dogmatische Festlegung zu verstehen. Sie sollen vielmehr ein hinreichend präzisiertes Bild skizzieren, das den Schulen Bezugspunkte zur kritischen Diskussion und Anhaltspunkte zur Entwicklung eigener Standpunkte bietet.

Selbstverständlich lassen sich andere Qualitätsdimensionen als die hier vorgeschlagenen denken. Allerdings gilt es dann das betreffende Verständnis von Schule zu präzisieren und aus ihm die relevanten Qualitätsdimensionen stimmig abzuleiten. Dies ermöglicht im weiteren, sich über die schultheoretischen Prämissen auseinander zu setzen, auf denen letztlich Qualitätssicherung basiert.

Wenn bisher immer wieder von den Schulen die Rede war, drückt dies ein wichtiges Moment im Verständnis von Qualitätsmanagement aus: Die Kommission begreift Qualitätssicherung und im Weiteren Qualitätsmanagement als Aufgabe einer jeden einzelnen Schule, die sie in Eigenverantwortung und mit hinreichendem Gestaltungsspielraum versehen bei entsprechenden Rahmenbedingungen durchführen soll. Qualitätssicherung ist also vor allem als interner Vorgang anzusehen. Der Stellenwert externer Maßnahmen im Rahmen der Qualitätssicherung von Schulen wird an späterer Stelle gesondert angesprochen.

Im folgenden Teil der Empfehlung sind die Qualitätsdimensionen - wie erwähnt - inhaltlich aus dem Verständnis der Kommission heraus präzisiert. Die dabei im Einzelnen aufgeführten Gesichtspunkte sind anschließend bei jeder Qualitätsdimension zu Leitfragen verdichtet. Sie sollen der Schule bzw. der an ihr tätigen Arbeitsgruppe für Qualitätssicherung den Einstieg in die praktische Arbeit erleichtern. Die Leitfragen sind so konkret gehalten, dass sie die Erhebung der zur jeweiligen Beantwortung erforderlichen Daten ermöglichen.

Die Fragen sind nicht beantwortet. Dies ist auch nicht möglich, nimmt man die wiederholt angebrachten Hinweise ernst, wonach Qualitätssicherung auch die besonderen Gegebenheiten an der jeweiligen Schule erfassen muss.

Schließlich können die Leitfragen auch dazu verhelfen, den Arbeitsprozess zu strukturieren. Zunächst wird eine Schule kaum in der Lage sein, alle Qualitätsdimensionen gleichzeitig und gleich intensiv zu bearbeiten. Denkbar ist dagegen, dass sie sich auf eine oder zwei der Dimensionen konzentriert und dabei aber anhand der Leitfragen entscheidet, welche der übrigen Dimensionen zumindest ansatzweise in den Blick genommen werden, um so der Anforderung eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements zu genügen.

## **1. Qualitätsdimension: Die Bilder der Lehrenden von den Lernenden**

Die Art der pädagogischen Arbeit und damit die Qualität von Schule und Unterricht hängen wesentlich von den „inneren“ Bildern ab, welche die Beteiligten voneinander haben. Daher ist es unabdingbar, sich über diese Vorstellungen und ihre hemmenden oder fördernden Wirkungen Klarheit zu verschaffen. Entsprechend der Intention der Kommission, inhaltliche Aussagen zu den einzelnen Qualitätsdimensionen zu machen, sollen verschiedene Bilder der an Schule und Unterricht Beteiligten in einer typisiert gehaltenen Art skizziert und in ihren Konsequenzen für schulisches Handeln umrissen werden.

Wenn die Eltern den Lehrerinnen und Lehrern vertrauen, so werden sie ihre Kinder ermutigen, aktiv und mit Freude am Unterrichts- und Schulgeschehen teilzunehmen. Auch sie selbst werden bereit sein, sich entsprechend ihren Möglichkeiten zu engagieren. Wenn die Eltern dagegen ein schlechtes Bild von der Schule, von der Schulleitung, den Lehrerinnen und Lehrern und von den Mitschülerinnen und Mitschülern haben, d.h. wenn sie grundsätzlich misstrauisch sind, wird es schwerlich zu einer gedeihlichen Erziehungsarbeit im Rahmen der Schule kommen.

Eine Schulaufsichtsbehörde, die ein grundsätzlich positives Bild von den Lehrerinnen und Lehrern hat, sie als diejenigen ansieht, die pädagogisch innovativ sind, methodische Phantasie haben, wird auf kleinliche Kontrollen und Anweisungen verzichten. Sie wird vielmehr ihre Tätigkeiten auf die Sorge für gute Rahmenbedingungen z.B. für eine ausreichende Lehrerversorgung und auf die Beratung konzentrieren. Wenn die Schulbehörden sich jedoch etwa von Stimmungen in der Öffentlichkeit und hektischen Aktivitäten aus dem Bereich der Tagespolitik leiten lassen und den Dialog mit der Basis vernachlässigen, werden die Lehrerinnen und Lehrer, vielleicht auch die Schülerinnen und Schüler und ebenso die Eltern möglicherweise mit Boykott antworten. Verhängnisvoll für die Schule als Ganzes wäre es, wenn die einzelnen Gruppen gegeneinander ausgespielt würden.

Wenn die Schülerinnen und Schüler ein negatives Bild von den Lehrerinnen und Lehrern haben, sind fruchtbare Lern- und Bildungsprozesse kaum möglich. Es wäre unrealistisch, wollte man erwarten, dass die Kinder und Heranwachsenden immer und in jeder Situation den Maßnahmen der Schule und der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zustimmen. Es ist vielmehr natürlich, dass in vielen Fällen ein gewisses Maß an Widerstand gegeben ist. Das schließt aber ein Grundvertrauen nicht aus. Ein gemeinsames Ringen z.B. um Verhaltensregeln in der Schule - auch hart und kontrovers, aber fair ausgetragen - wird allgemein geschätzt und respektiert.

Eine Schlüsselrolle im Ausbildungs- und Bildungsprozess kommt nun jedoch dem Bild zu, das die Lehrerinnen und Lehrer von den Lernenden haben. Dieses hängt weitgehend davon ab, welches Grundverständnis sie von sich selbst und ihrem Beruf haben.

Nicht selten verstehen sich die Lehrenden ausschließlich oder wenigstens primär als Vertreter ihres Faches; diese Position ist besonders häufig in den Gymnasien und den Berufsbildenden Schulen zu finden. Die Schülerinnen und Schüler gelten aus dieser Sichtweise als zu „Belehrende“, denen Fachinhalte, Kulturtechniken und Methoden des Wissenserwerbs „beigebracht“ werden sollen.

Im positiven Falle sind die Repräsentanten dieser Grundposition bemüht, ihre Ziele optimal, d.h. für die Lerngruppen verständlich und abwechslungsreich zu vermitteln und angemessen zu überprüfen. Die Schülerinnen und Schüler schätzen Lehrpersonen dieses Typs oft; als positives Urteil kann man dann den Satz hören: „Sie/Er kann gut erklären!“ „Sie/Er ist gerecht!“

Andere Lehrerinnen und Lehrer haben den Beruf gewählt, weil sie sich um die einzelnen Kinder und Heranwachsenden kümmern wollen. Im positiven Falle wird dieser Lehrertyp bemüht sein, „ein Ohr für die Kinder und Heranwachsenden zu haben“. „Die/Der versteht uns!“, lautet in solchen Fällen das Urteil der Schülerinnen und Schüler. Damit erkennen sie an, dass die betreffende Lehrkraft versucht, die individuelle Persönlichkeit mit ihren Schwächen und Belastungen ebenso zu sehen wie die Lebenswelten, aus denen sie kommt.

Die Resonanz auf Grundpositionen dieser Art ist auf Seiten der Lernenden im Allgemeinen abhängig von ihrem Lebensalter und ihren Erwartungen an den Unterricht. Bei älteren Schülerinnen und Schülern, die ein ausgeprägtes Fach- oder Berufsinteresse haben und Wert darauf legen, den privaten Bereich selber zu gestalten, wird die Zustimmung zum fach- und sachorientierten Lehrer größer sein als bei Kindern, die im Allgemeinen noch mehr die persönliche Zuwendung suchen.

Für das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer sind nicht selten grundsätzliche Einstellungen („Menschenbilder“) von entscheidender Bedeutung, die bewusst oder unbewusst vorhanden sind.

Aus eigener Erfahrung oder aus der Tradition heraus sehen manche Lehrerinnen und Lehrer in Kindern und Jugendlichen „Bösewichte“, die es gilt, zunächst einmal „im Zaume zu halten“ und nach Möglichkeit „zum Guten zu erziehen“.



Lehrkräfte, die Opfer von jugendlicher Gewalt oder „Schülermobbing“ wurden, werden nur schwer Vertrauen in die Jugend bewahren oder wiedergewinnen. Es besteht die Gefahr, dass ihr Verhalten in erster Linie von Vorsicht und Misstrauen geprägt ist: Im Unterricht werden lehrerzentrierte Methoden bevorzugt, die Leistungsfeststellung nimmt einen hohen Stellenwert ein; rigide Ordnungsmaßnahmen, autoritär herbeigeführt, werden bevorzugt.

Das aus eigenen Erfahrungen entstandene Bild kann gestützt werden durch Aussagen aus der religiösen, philosophischen und pädagogischen Tradition unseres Kulturkreises, oft noch verschärft durch gesellschaftliche Vorurteile, wie sie durch die Medien vermittelt werden: „Die Jugend taugt nichts!“ „Die Schüler sind dumm und faul und die Eltern unterstützen das noch!“ „Die heutigen Jugendlichen sind gewaltbereit, rücksichtslos, grausam ...!“ „Die heutigen Jugendlichen treiben sich in Discos herum und sind drogenabhängig“. Hier wird die Angst zum bestimmenden Faktor des Handelns. Die Bereitschaft, die hinter den einzelnen Vorurteilen stehenden realen Gefährdungen für die Kinder und Jugendlichen zu erkennen und gegen diese anzugehen, geht verloren.

Demgegenüber sind manche Lehrkräfte geprägt von einem stark optimistischen Bild der Kinder und Jugendlichen. Verhaltensweisen, die von anderen als störend oder gar bedrohend erlebt werden, interpretieren Lehrerinnen und Lehrer, die von dieser Grundeinstellung ausgehen, gern als eine „Schuld“ der Eltern oder der Gesellschaft.

Auch dieses Bild ist sowohl aus der Tradition wie aus der Alltagserfahrung erklärbar. Oft haben die Lehrerinnen und Lehrer Grund zur Klage über die mangelnde häusliche Erziehung der Kinder. Viele Kinder hören immer wieder von ihren Eltern: „Du musst dich durchsetzen!“ „Lass dir nichts gefallen!“. Wenn die Kinder dann diese „Ratschläge“ in der Klasse oder auf dem Schulhof „umsetzen“, müssen die Lehrerinnen und Lehrer einschreiten und die soziale Dimension der Erziehung nachholen. In anderen Fällen müssen sich Lehrerinnen und Lehrer schützend vor ihre Schülerinnen und Schüler stellen, wenn die Eltern z.B. aufgrund der Lektüre von fragwürdigen Ratgebern zu viel an den Kindern herum erziehen.

Andere Lehrerinnen und Lehrer wiederum haben ein Bild, das stark von gesellschaftskritischen Elementen geprägt ist. Sie sehen die Lernenden als eigenständige Subjekte an, die sich frei - d.h. ohne schädliche Einflüsse des Elternhauses und der Gesellschaft - entwickeln können. Im Unterricht bevorzugen Lehrerinnen und Lehrer dieses Typs Arbeitsweisen, die ihren Schülerinnen und Schülern möglichst viel Freiheit lassen. Im positiven Falle wird Frei- oder Gruppenarbeit, jeweils ausgestattet mit guten Materialgrundlagen,

besonders gepflegt. Die notwendigen Leistungsüberprüfungen werden möglichst ohne Druck durchgeführt. In den Klassen und Kursen herrscht ein partnerschaftlicher Umgangston. Ordnungen jeglicher Art stehen sie im Allgemeinen skeptisch gegenüber. Lehrkräfte dieses Typs hoffen, dass diese im Unterricht erworbenen Einstellungen auch im gesellschaftlichen Bereich verändernde Kraft entfalten. Im Schulalltag kann allerdings beobachtet werden, dass Lehrpersonen am Anfang ihrer Berufszeit die geschilderte Position vertreten; im Laufe der Zeit verfallen sie aber aufgrund nicht verarbeiteter negativer Erfahrungen häufig in eine resignativ pessimistische Grundstimmung.

Die überwiegende Zahl der Lehrerinnen und Lehrer sehen in den Kindern und Jugendlichen weder „Bösewichte“ noch „Engel“. Auch sie können ihre Position sowohl aus der Tradition als auch aus eigener Erfahrung begründen. Sie bemühen sich, die Anlagen und auch die Gefährdungen der jungen Menschen zu erkennen und handeln entsprechend. Sie lassen sich von den Begabungen und Entwicklungsmöglichkeiten faszinieren; deswegen versuchen sie, im Unterricht und durch pädagogisches Handeln ihren Schülerinnen und Schülern „Schlüssel“ zu vermitteln, die diese befähigen, die Anforderungen ihres späteren Berufes und des Lebens als eigenständige Persönlichkeiten zu bestehen. Da sie aber die Schuld für Probleme nicht einseitig bei andern - in der Familie oder in der Gesellschaft - suchen, gehen sie Missstände und Fehlverhalten konkret an. Ordnungen überprüfen sie darauf, in wie weit sie dem Wohl der Kinder und Jugendlichen dienen oder nur als Selbstzweck bestehen.

Wenn eine Schule ihre Arbeit verbessern will, ist es unabdingbar, dass eine Verständigung über die in ihrem Lehrerkollegium vorhandenen Bilder vom Lernenden stattfindet.

Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es nicht ein Bild gibt, sondern über das hier skizzierte Spektrum eine Vielfalt von Bildern. Es wäre auch gar nicht wünschenswert, dass in einem Lehrerkollegium nur ein Bild von den Lernenden bestimmend wäre; gerade die Vielfalt macht erst ein lebendiges Klima an einer Schule möglich.

Im Kontext von Qualitätssicherung ist es unabdingbar, sich über die Vielzahl der Bilder an einer Schule klar zu werden. Dies aus zumindest zwei Gründen:

- Es muss sichergestellt sein, dass die unterschiedlichen Vorstellungen der Beteiligten nicht unter der Hand zu widersprüchlichen Handlungen und unüberbrückbaren Gegensätzen führen.
- Ein Bild hat spezifische Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts, die Interaktion mit den Lernenden, die Bereitschaft zum Engagement an

der Schule. Genau diese Konsequenzen müssen bei Qualitätssicherungsmaßnahmen explizit berücksichtigt werden.

Leitfragen hierzu:

- Welche Bilder vom Lernenden gibt es an unserer Schule?  
Wie werden diese Bilder begründet?  
Welche Konsequenzen lassen sich beobachten und wie sind diese zu bewerten?
- Wie stellen wir fest, um welche Bilder es sich handelt?  
Mit welchen Argumenten erklären wir dem Kollegium, dass eine solche Nachfrage wichtig ist und im Interesse jedes Einzelnen und der Schule insgesamt liegt?  
Wie tragen wir die Ergebnisse unserer Nachfrage dem Kollegium vor?  
Welche Rücksichten müssen wir dabei nehmen?
- Wie ermutigen wir die einzelnen Kolleginnen und Kollegen über ihre Erfahrungen und dem daraus entstandenen Bild vom Lernenden und den Rückwirkungen, die sich daraus ergeben haben, zu reflektieren und darüber zu sprechen?  
Welche Hilfen können wir anbieten?
- Gibt es ein Projekt, an dem das ganze Kollegium seine Erfahrungen erproben kann? Z.B. die Gestaltung eines Studientages, einer Projektwoche zusammen mit den Schülerinnen und Schülern, eine Änderung der Hausordnung o.ä.

## 2. Qualitätsdimension:

### Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen

Lehrt Schule für das Leben? Leistet sie ihren Beitrag, um die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler auf eine aktive Teilhabe an unserer Gesellschaft vorzubereiten? Diese Handlungsfähigkeit erstreckt sich auf eine Vielzahl gesellschaftlicher Bereiche. Aus diesem unübersehbaren Feld sollen in exemplifizierender Absicht zwei besonders bedeutsame herausgegriffen und inhaltlich präzisiert werden: Der Bereich der Arbeitswelt und des Berufslebens sowie das Feld der *neuen Informations- und Kommunikationstechnologien*.

#### *Vorbereitung auf die moderne Arbeitswelt*

Sicherung der Ausbildungs- bzw. Studierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bedeutet die Gewährleistung der Eingangsvoraussetzungen für eine der jeweils individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende berufliche Ausbildung. Hinführung Jugendlicher zur Berufsmündigkeit zielt auf die selbständige und flexible Planung und Ausführung qualifizierter Tätigkeiten (einschließlich der Option auf berufliche Selbständigkeit) sowie auf die Fähigkeit zur Weiterbildung in selbst gesteuertem lebenslangem Lernen. Erfüllt Schule diese beiden Aufgaben, sichert sie die berufliche Anschlussfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler und leistet damit aus Sicht der Gesellschaft qualitätsvolle Unterrichts- und Erziehungsarbeit.

Allerdings: Diese anspruchsvolle Aufgabe zu realisieren, wird heute zunehmend schwieriger - angesichts der Wandlungen in der Arbeitswelt, die durch die Entwicklung und Verbreitung neuer Technologien, durch den Umbau von Unternehmensstrukturen sowie durch neue Formen der Arbeitsorganisation bedingt und mit Begriffen wie Informatisierung und Globalisierung nur unzulänglich beschrieben sind. Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Anschlussfähigkeit und zukunftsbezogen betrachtet, bemisst sich die pädagogische Qualität von Schule daran, ob sie sich als Teil der Gesellschaft diesen Veränderungen öffnet, wie erfolgreich sie relevante Aspekte des Wandels der Arbeitswelt aufgreift. Im Folgenden sollen einige Gesichtspunkte zur Selbstevaluation in Bezug auf dieses Qualitätskriterium hervorgehoben werden.

#### a) Tätigkeitseinhalte und Tätigkeitsbereich wandeln sich

Dadurch, dass die „Halbwertszeit“ spezifischer beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich zu früher rapide gesunken ist und weiter sinkt, ergibt sich für einen Großteil der Erwerbstätigen die Notwendigkeit der permanenten Anpassung durch Umschulung/Weiterbildung und damit der Einstellung

auf den regelmäßigen Wechsel zwischen beruflich produktiven und beruflich unproduktiven Zeiten. Die Vorstellung des Lebensberufes ist passé; vielmehr kommt es bei der erstmaligen Berufswahl darauf an, sich entsprechend den eigenen Neigungen und Stärken ein berufliches Fundament zu schaffen, das mit Blick auf zukünftige Anforderungen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Dabei ist im Auge zu behalten, dass die Bedeutung des Sektors Dienstleistungen für die Bereitstellung von Arbeitsplätzen steigt. Damit ändert sich für viele Menschen der Charakter der Erwerbstätigkeit - mit sowohl positiven (immer weniger körperlich anstrengende „Malocher“, dafür eher geistig fordernde Beschäftigung), aber auch nicht ungefährlichen Begleiterscheinungen.

Leitfragen hierzu:

- Ermöglicht der Unterricht den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Lerntechniken und damit der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen? Zeigt der Unterricht die rapide Veralterung von Wissen exemplarisch auf, und vermittelt er den Schülerinnen und Schülern so die Einsicht in die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit permanenter beruflicher Anpassung?
- Sichert unsere Schule eine praxisnahe und schülerzentrierte Berufswahlvorbereitung, z.B. indem sie den Schülerinnen und Schülern den Besuch von Berufsinformationstagen oder Berufsbildungsmessen ermöglicht, Betriebserkundungen durchführt, Betriebspraktika organisiert und betreut? Arbeitet sie dabei intensiv mit den an Berufsorientierung Beteiligten, insbesondere der Arbeitsverwaltung, den Kammerorganisationen und den Arbeitnehmervertretungen, zusammen, und bindet sie ggf. auch die Erziehungsberechtigten in ihre Bemühungen ein?
- Sind die Bedürfnisse der „Abnehmer“ unserer Schülerinnen und Schüler, insbesondere der ausbildenden Wirtschaft bekannt, und wie werden sie bei der unterrichtlichen Arbeit berücksichtigt?
- In welchem Ausmaß bringt der Sport-, Musik- und Kunstunterricht an unserer Schule den Jugendlichen Möglichkeiten/Techniken nahe, um später im Berufsleben die einseitige intellektuelle und mangelnde körperliche Beanspruchung zur Erhaltung ihrer Gesundheit ausgleichen zu können?

b) Tätigkeitsmerkmale und Umfang der Tätigkeit wandeln sich

Während Standardfunktionen und Routinearbeiten in den Betrieben mehr und mehr durch integrierte Systeme der Informations- und Kommunikationstech-

nologien abgewickelt werden, gewinnen planende, steuernde und kontrollierende Tätigkeiten an Bedeutung. Auch unter dem Gesichtspunkt der einzelbetrieblichen Produktivitätssteigerung wird der bisherige Trend zur weitmöglichen innerbetrieblichen Arbeitsteilung umgekehrt - z.B. für den kaufmännischen Bereich in Richtung computerunterstützter Fallbearbeitung. Das erfordert Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die weitgehend selbständig handeln und eigenverantwortlich Aufgaben wahrnehmen können. Neben einer hohen fachlichen Kompetenz ist insbesondere ein arbeitsplatz- und fachübergreifendes Verständnis erforderlich.

Leitfragen hierzu:

- Stehen im Unterricht nach wie vor allein die Bildungsinhalte im Mittelpunkt oder stellt er zunehmend auch auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ab, die sich zwar ebenfalls auf Fachkompetenz erstrecken, aber - im Sinne einer ganzheitlichen Bildung - stärker die Methoden-, Sozial- und Lernkompetenz der jungen Menschen betonen?
- Wenden die Lehrkräfte in ihrem Unterricht auch Methoden an, die das Selbstständigkeitslernen der Schülerinnen und Schüler fördern, und nutzen sie dabei die „neuen“ Technologien (z.B. das Internet) als Unterrichtsmedium? Wie gehen sie mit der hierdurch veränderten Lehrerrolle um, die nicht mehr primär Wissen vermittelt, sondern selbstgesteuerten Such- und Findungsprozessen der Schülerinnen und Schüler auf deren jeweils individuellen Wegen des Wissenserwerbs dient? Öffnen sich die Kolleginnen und Kollegen für Teamarbeit, auch um die für die Ausfüllung dieser neuen Rolle erforderliche aufwendige Vorbereitung des Unterrichts ökonomisch zu bewältigen und sich zu entlasten? Nehmen sie die entsprechenden, ggf. auch schulinternen Fortbildungsangebote wahr?
- Ist die Schule entsprechend ausgestattet (z.B. Zugang zu Bibliotheken, Mediotheken, dem Internet), um den Schülerinnen und Schülern erfolgreiche selbstgesteuerte Such- und Findungsprozesse zu ermöglichen?

c) Zeitliche Flexibilität und räumliche Mobilität werden zunehmend gefordert

Auch als Folge von Maßnahmen zur Bekämpfung der Massenarbeitslosigkeit wird sich für viele Menschen die wöchentliche bzw. jährliche Arbeitszeit verkürzen (und die nicht zur Erwerbstätigkeit genutzte Freizeit entsprechend verlängern). Gleichzeitig führt die mit dem verschärften internationalen Wettbewerb zwangsläufig verbundene Flexibilisierung von Produktionszeiten dazu, dass sich auch die Tätigkeitszeiten vieler Menschen häufiger ändern. Zusätz-

lich werden viele Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sich zukünftig mit häufiger wechselnden Tätigkeitsorten auseinander zu setzen haben. Beide Entwicklungen beinhalten Chancen und Risiken. Sie eröffnen einerseits die Möglichkeit zu einer den individuellen Bedürfnissen entsprechenden Arbeitszeitgestaltung, zur Horizonterweiterung und zum interessierten Eingehen auf neue Umgebungen. Andererseits beeinträchtigen sie das Entstehen einer - vielen Menschen Halt gebenden - täglichen Routine, die Entwicklung eines Heimatgefühls und das Eingehen/die Pflege von freundschaftlichen, ehelichen und familiären Bindungen.

Leitfragen hierzu:

- Bietet der Lebensraum unserer Schule den jungen Menschen Möglichkeiten zur sinnvollen Gestaltung der zunehmenden Freizeit? Wie trägt auch der Unterricht dazu bei, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass ein erfülltes und den Lebensunterhalt sicherndes Berufsleben zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für Lebensglück ist?
- Erfahren die jungen Menschen in der Schule die Notwendigkeit der Bereitschaft zur zeitlichen Flexibilität und räumlichen Mobilität als bedrückendes Schicksal oder als anregende und lebensbereichernde Chance?
- Macht der Unterricht den Jugendlichen die mit einer übersteigerten zeitlichen Flexibilität und räumlichen Mobilität möglicherweise verbundenen Gefahren bewusst? Ermöglicht er ihnen auf diesem Hintergrund die kritische Bewertung von Arbeitsbedingungen, so dass sie später im Bedarfsfall an ihre Vorgesetzten herantreten und gegensteuern können?

### *Öffnung für moderne Informations- und Kommunikationstechnologien*

Neben dem Bereich der Arbeitswelt und des Berufs soll zur Veranschaulichung der Qualitätsdimension „Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen“ auch auf den zweiten Aspekt eingegangen werden: Das Feld der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Die dynamische Entwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien verändert nicht nur die beruflichen Anforderungen, sondern den Zugang zu Information und Wissen in allen Lebensbereichen. Wer an rasch verfügbaren und aktuellen Informationen interessiert, ja, darauf angewiesen ist, kann sie über den Computer und seinen Zugriff auf Daten- und Wissensspeicher wie INTERNET oder ON-LINE-Dienste direkt abrufen. Auch

wenn hier die Systementwicklung, z.B. in einzelnen Fachbereichen oder in den Sicherheitsstandards, noch unterschiedlich weit gediehen ist - dieses Informationssystem ist außerordentlich ausbaufähig und damit eine zunehmende Konkurrenz zum traditionellen „Wissenstransfer“, z.B. über die Printmedien. Es wird ebenso die Lernprozesse der Schule beeinflussen - auch mit seinen Möglichkeiten, Sachverhalte und Informationen systematisch zu erschließen.

Die Kinder und Jugendlichen wachsen - im Gegensatz zu vielen aus der älteren Generation - mit großer Selbstverständlichkeit in die moderne, „offene“ Informationsgesellschaft hinein; das heißt, sie benutzen die neuen Medien, und zwar in ihrer ganzen Breite und Vielfalt, mit großer Unbefangenheit, Neugier und Fertigkeit, um ihren Interessen an Information, Unterhaltung oder technischem Know-How nachzugehen. Hier wächst sozusagen die erste „Multimedia-Generation“ heran, die in dieser Entwicklung durchaus keine „Revolution“ mehr sieht.

Die Schule kann dabei nicht bloßer Zuschauer bleiben und den Erwerb einer ausreichenden Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien dem Zufall überlassen; sie hat zunächst einmal die unterschiedlichen häuslichen Ausgangssituationen von Schülern und Schülerinnen auszugleichen - z.B. die unterschiedliche Ausstattung mit Medien; die unterschiedlichen Interessenlagen von Jungen und Mädchen oder eine oft zu einseitige Präferenz für Computerspiele.

Aus solchen Einsichten heraus sind umfassende Programme der Medienerziehung entstanden, die die pädagogischen Ziele, Inhalte und Methoden formulieren sowie die Notwendigkeit einer ausreichenden medientechnischen Ausstattung an den Schulen und eine gezielte Erweiterung der Lehrerfortbildung und Beratung ansprechen.

Dabei gilt, dass der Computer als lernunterstützende Technologie prinzipiell in jedem Fach oder Aufgabenbereich eingesetzt werden kann - z.B. als eine „komfortabler“ ausgelegte Schreibmaschine, die die Erstellung, vor allem die Bearbeitung eines Textes, aber auch den Zugriff auf stetig aktualisiertes „Lexikon-Wissen“ erheblich erleichtert. Über den Computer können ebenso mathematische Operationen wie Zusammenhänge in den Sachfächern oder im Sprachunterricht anschaulicher gemacht bzw. eigenständig erarbeitet werden. Dabei wird der Computer zum Instrument eines „selbstgesteuerten Lernens“, das z.B. im fächerverbindenden Unterricht Informationen aus verschiedenen Sachbereichen zusammenführen kann.



Damit ist eine Entwicklung in Gang gesetzt, die gezielt die Möglichkeiten, aber auch die Bedingungen eines technischen Mediums als Lernhilfe und -gegenstand auszuloten verlangt.

Die Aufgabe heißt hier, „Medienkompetenz“ zu entwickeln. Dabei wird in der gegenwärtigen Diskussion von einer *dreifachen Kompetenz* gesprochen:

Erstens von einer *instrumentellen* Medienkompetenz, die die Schüler und Schülerinnen befähigt, gezielt und umfassend genug an Informationen heranzukommen, sie zu selektieren, zu ordnen, zu verwerten.

Über den instrumentellen Umgang hinaus sollen sie aber auch in der Lage sein, solche Informationen *kritisch* zu entschlüsseln - das heißt: die hinter den Informationen liegenden „Botschaften“, ja, auch mögliche „Vereinnahmungen“ zu erkennen, wie sie in der Werbung - nicht nur für Produkte, sondern auch für bestimmte Einstellungen - immer wieder anvisiert werden. Nur auf diesem Weg, Informationen auf ihre Denkansätze, Absichten und Begründungen zu befragen, wird ein zentrales Ziel der Schule erreicht: in der wachsenden Informationsflut den „eigenen Kopf über Wasser zu halten“ und eigenständige Urteilskraft zu entwickeln.

Schließlich geht es neben der instrumentellen und kritischen auch um eine konstruktive Medienkompetenz, die die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern sucht, innerhalb einer „multimedialen“ Informationsgesellschaft seine eigenen Vorstellungen in das Informationssystem einzubringen - gerade auch als Vorbereitung auf die Rolle eines mündigen Bürgers in einem demokratischen Staatswesen. Das wird in kleinen Schritten und Projekten beginnen, z.B. wenn sich eine Schule im INTERNET vorstellt und auf ihr Angebot, ihre besonderen Ziele und Schwerpunkte aufmerksam macht. Solche Ansätze und Verfahren können die Klarheit über die Sache und den eigenen Bildungsweg sowie die Identifikation mit der Schule fördern.

Einsatz und Erprobung des Computers in der Schule sind in den letzten Jahren zeitlich immer stärker „nach vorne“ verlegt worden - also bis in die Grundschule hinein. Das ist lernpsychologisch und didaktisch durchaus begründbar; denn die Berührung mit modernen Medien beginnt heute sehr früh - sie ist aber in verkraftbare Schritte zu gliedern. Das kann von einfachen technischen Handgriffen, z.B. dem „Mausklicken“, über erste Versuche einer Tabellenkalkulation (z.B. in der Ordnung von Tiersymbolen in Spalten und Tabellen), bis zu Text- und Grafikbeiträgen für die Schülerzeitung führen. Dabei werden sozusagen „unter der Hand“ die technischen Unterstützungsmöglichkeiten schulischen Lernens gezeigt - und vor allem: mögliche „Berührungsängste“ gegenüber dem technischen Medium abgebaut.

Man muss bei allen Chancen, die technische Medien für die Schule bieten, auch die Gefahren im Blick behalten, wie sie oft von der Erwachsenengeneration, gerade auch von Lehrkräften und Eltern gesehen und artikuliert werden. Hier werden durchaus die medientechnischen Interessen und Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen bestätigt. Man begrüßt auch die notwendige Förderung durch die Schule. Aber man nennt auch besondere Problempunkte und -situationen:

- Wenn Jugendliche zu oft und zu stark „untertauchen“ in Computerspielen, in der Rolle als „Computerhacker“ oder im Fernsehkonsum und seiner Bilderflut;
- wenn sie dabei - ob im Internet oder im Video - auf Angebote treffen, die sie überfordern und verstören, z.B. durch Porno- oder Gewaltszenen;
- wenn soziale Beziehungen einschrumpfen, ja, das technische Medium der vorrangige „Partner“ oder der wichtigste „Kick des Tages“ wird;
- wenn insgesamt ein intaktes soziales Umfeld bzw. eine „Gegenkraft“ fehlt, die die Jugendlichen aus zu dichten Medienumgebungen immer wieder herausholt.

Solche Gefahren sind nicht zu leugnen und müssen auch als Einzelfälle pädagogisch ernst genommen werden; aber man darf sie nicht zu schnell verallgemeinern. Entscheidend sind die stetige Beobachtung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Umgang mit Medien sowie eine Balance zwischen einer zu bewahrenden, ja, Verbots-Pädagogik auf der einen - und einer falschen Großzügigkeit auf der anderen Seite, bei der die Medien vor allem als „Stillhaltetechnik“ für unruhige Kinder eingesetzt werden.

Um hier auf der Eltern- wie auf der Schulseite Erfahrungen zu sammeln und auszutauschen, ist eine offene Zusammenarbeit zwischen beiden Partnern entscheidend - gerade auch wenn ein zu extensiver Medienkonsum beobachtet und die Verstärkung von Alternativen notwendig ist, z.B. die Förderung kreativer oder sportlicher „Beweglichkeit“. Vor allem die Leseförderung und ihr Impuls, die eigenen, inneren Vorstellungswelten eines Kindes zu entwickeln, können ein wichtiges Gegengewicht zum bloßen Medienkonsum sein.

Qualitätssicherungsmaßnahmen im hier umrissenen Verständnis von Öffnung der Schule für den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien sollten sich demnach an folgenden *Leitfragen* orientieren:

- Welches Konzept von Medienerziehung besteht an der betreffenden Schule (instrumentell und/oder kritisch und/oder konstruktiv)?
- In welcher Form wird es konkret umgesetzt (Integration des PC in den Unterricht, Internet als Informationslieferant, Internet als interaktive Plattform)?
- Ist gemessen am betreffenden Konzept von Medienerziehung die Sachausstattung der Schule ausreichend?
- Verfügen die Lehrkräfte über die erforderlichen Kompetenzen im unterrichtlichen Umgang mit den IuK-Technologien?
- Inwiefern sind Eltern in das an der Schule bestehende Konzept von Medienerziehung einbezogen?

### 3. Qualitätsdimension: Lern- und Bildungsprozess

Mit dieser Qualitätsdimension ist der Kern schulischer Aufgaben angesprochen. Schule hat entsprechend ihrem Auftrag Lernprozesse derart zu gestalten, dass die Erreichung ihrer Bildungsziele gefördert wird. Zwischen gesetzlichem Anspruch und schulischem Selbstverständnis einerseits und seiner Realisierung in Lernprozessen andererseits wird immer eine Kluft bestehen. Qualitätssicherung hat darauf zu achten, dass trotz dieser Kluft Lernprozesse im Sinne der Zielerreichung optimiert werden.

Optimierung von Lernprozessen erfordert jedoch zunächst die Bestimmung der Momente, die konstitutiv das Lerngeschehen begründen. Diese Frage, die vor jeder Qualitätssicherungsmaßnahme zu klären ist, soll im Folgenden nicht auf abstrakte Art, sondern im Rückgriff auf ein konkretes Lernarrangement beantwortet werden.

Dazu ein Beispiel aus einem Teilbereich des Sachunterrichtes:

Im 4. Schuljahr wird im Rahmen der Unterrichtseinheit „Experimentieren mit dem Stromkreis“ das Thema *Einbau eines Schalters in einen Stromkreis* behandelt. Die Unterrichtsstunde ist von der Lehrerin schülerorientiert dahingehend angelegt, dass die Lernenden die Aufgabe haben, selbständig in Kleingruppen einen Stromkreis mit Glühlampe und Schalter zu bauen. Die entsprechenden Materialien wie Stromkabel, Glühbirne, Schalter und Werkzeug stehen zur Verfügung. Die Schüler/Schülerinnen sind inhaltlich mit dem Prinzip des Stromkreises vertraut.

Die Aufgabe ist zum Aufbau naturwissenschaftlichen Denkens gut geeignet, da bei der Verwendung eines Druckschalters von außen nicht zu erkennen ist, in welcher Stellung (an/aus) er sich gerade befindet. Um dies zu überprüfen, ist sein Einbau in einen Stromkreis erforderlich, wobei eine Glühlampe als Indikator („Sichtbarmachung“ der Wirkung des elektrischen Stroms) für einen geöffneten/geschlossenen Stromkreis dient. Die Aufgabenstellung lässt über die konkrete Anforderung hinaus allgemeine Einsichten in das Grundprinzip aller Schalterarten zu: Unterbrechen bzw. Schließen (Überbrücken) der Stromleitung. Zudem erfordert die Lösung der Aufgabe den Abruf und die Anwendung schon vorhandenen Wissens sowie seine Überprüfung auf Tauglichkeit zur Lösung der Aufgabe. Und nicht zuletzt ermöglicht das Thema den Verweis auf eine Reihe von Anwendungsmöglichkeiten, denen ebenfalls das hier im Unterricht erarbeitete Prinzip des Schalters unterliegt, etwa Botschaften durch Morsezeichen übermitteln, Bau einer Klingelanlage, Zeitschaltuhren, Bi-Metall-Schalter z.B. beim Bügeleisen.

Das Lernarrangement verdeutlicht, wie Lernen der Schülerinnen und Schüler dadurch ermöglicht wird, dass sie Hand anlegen können und somit den Sachverhalt anschaulich „begreifen lernen“. Das „Funktionieren“ des Schalters in Verbindung mit dem Leuchten/Nichtleuchten der Glühlampe macht die Richtigkeit des Lösungsweges eindrucksvoll und überzeugend sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler können also das Ergebnis ihrer Lernanstrengung selbst überprüfen. Die Anfertigung einer Schaltskizze fixiert das Versuchsergebnis und lässt ein kognitives Modell entstehen. Beide - Skizze und kognitives Modell - dienen sowohl der Festigung und Durchdringung des Sachverhaltes wie auch seiner dauerhaften Sicherung und als Grundlage für weitere komplexere Schaltpläne.

Darüber hinaus zeigt das Beispiel, welchen Stellenwert die Lerngruppen für das Erreichen der Lernziele haben. Ihre Zusammensetzung, die gegebenenfalls behutsam durch die Lehrkraft gesteuert werden muss, ist wichtig für den Lernerfolg. Praktische und intellektuelle Begabungen können sich gegenseitig unterstützen und ergänzen, Schwächere lernen fast unmerklich und ohne Diskriminierung von Leistungsstärkeren, Schüchternere müssen lernen, sich gegen Spontane und Dominierende durchzusetzen, Impulsive lernen sich zurückzunehmen. Das Lernarrangement fördert zudem Selbstlernprozesse - auf kognitiver, auf sozialer und emotionaler Ebene.

Vielfältige Anwendungsmöglichkeiten sichern zum einen den Unterrichtsinhalt und lassen zum anderen Ausdifferenzierungen zu. Auch ein Computereinsatz ist in diesem Zusammenhang denkbar.

Bei einem solchen Unterricht nimmt die Lehrkraft die Rolle eines Moderators von Unterricht an, sie setzt Lernprozesse in Gang, sorgt für optimale Lernbedingungen und steht beratend und helfend zur Verfügung. Sie gibt Anregungen - insbesondere für zusätzliche Aufgaben, doch greift sie in den eigentlichen Lernprozess kaum mehr ein. Das Erfolgserlebnis (Aha-Erlebnis als fruchtbarer Moment im Bildungs-/Lernprozess) liegt ganz auf Seiten der Lernenden.

Das hier skizzierte Lernarrangement hat aber nicht nur Auswirkung auf die Aneignung des Lerninhalts. Es fördert vor allem in hohem Maße formale Fähigkeiten, insbesondere die Art der Problembearbeitung, wie sie im Umgang mit naturwissenschaftlichen Fragen typisch sein sollte. Die Schülerinnen und Schüler lernen hier, von einer Problemstellung ausgehend nach Lösungsstrategien zu suchen. Dabei muss das für die Lösung des Sachproblems bereits vorhandene Wissen - z.B. Herstellung eines einfachen Stromkreises - gewissermaßen durchforstet und im Hinblick auf den konkreten neuen Sachverhalt

strukturiert, modifiziert und neu organisiert werden. Eine Arbeitshypothese wird aufgestellt; Planung und Durchführung des Versuchs zur Überprüfung der Arbeitshypothese folgen. Führt das Versuchsergebnis zur Bestätigung der Arbeitshypothese, so kann nachfolgend eine Aussage gemacht werden, die durch Vergleich der Arbeitsergebnisse aus den anderen Gruppen erhärtet wird. Hier kann auf die Unterscheidung zwischen einem empirischen Versuchsergebnis und einem wissenschaftlichen Beweis hingewiesen werden. Durch Vergleich der Versuchsergebnisse in den verschiedenen Gruppen bzw. durch eigene Überprüfung - ggf. ist hierzu ein Lehrkraftimpuls erforderlich - wird den Schülern und Schülerinnen zudem klar, dass der Einbau eines Schalters an jeder Stelle des Stromkreises möglich ist, ein Sachverhalt, der zwingend notwendig macht, dass die Lehrkraft verantwortungsvoll auf die Gefahren im Umgang mit elektrischem Strom und auf den Unterschied zwischen Schalter und Sicherung hinweist.

Schließlich kann an dem skizzierten Unterrichtsbeispiel gezeigt werden, dass geeignete Lernräume sowie ein adäquates Lernklima für den Unterrichtserfolg von Wichtigkeit sind. Die Anordnung der Tische muss einen Gruppenunterricht ermöglichen, zudem sollten die fertigen Arbeiten, insbesondere die zusätzlich angefertigten Anschauungsobjekte sowie entsprechende Literatur im Klassenraum ausgestellt werden können, auch entsprechendes Spiel- und Experimentiermaterial sollte für die Schüler und Schülerinnen in Freiarbeitsphasen zugänglich sein. Ebenso wäre eine Ausstellung zu Sachthemen in geeigneten Vitrinen im Schulhaus wünschenswert, um den Schülern und Schülerinnen eine Bestätigung ihrer Arbeit zu vermitteln und andere Klassen für diese oder auch andere Projekte zu motivieren. So werden Lernergebnisse transparent und der Schulgemeinschaft zugänglich sowie Schule als alle Klassen umfassender Lernraum begreiflich gemacht.

In einem nächsten Schritt kann das geschilderte Lernarrangement auf die ihm zugrunde liegenden allgemeinen Prinzipien befragt werden. Damit werden diejenigen Momente sichtbar, die Lernprozesse generell kennzeichnen - gleich in welcher Schulform oder in welchem Bildungsbereich sie ablaufen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die pädagogische Qualität von Lernprozessen davon abhängt, inwieweit sie Schülerinnen und Schülern ermöglicht,

- Selbständigkeit zu gewinnen und weiter zu entwickeln,
- Tun (Handeln) und Denken miteinander zu verbinden,
- neben der unterrichtlich üblichen kognitiven auch emotionale und soziale Dimensionen beim Lernen zu erleben,

- sich außer Sachkenntnis auch formale, vielseitig einsetzbare Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) anzueignen,
- Techniken zur Steuerung und Kontrolle von Denk- und Problemlösungsprozessen zu erwerben.

Leitfragen, die im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollten:

- Von welchen Voraussetzungen der Lernenden geht der Lernprozess aus?
- Mit welchen Methoden wird Eigentätigkeit der Lernenden ermöglicht?
- Wie wird die Chance genutzt, Schülerinnen und Schüler wechselseitig voneinander lernen zu lassen?
- Welche Elemente sozialen und emotionalen Lernens sind im Lernprozess enthalten?
- Wie werden die Unterrichtsinhalte zu kognitiven Modellen und Strukturen verdichtet?
- Welche Arten von Lerntechniken werden vermittelt?
- Welche Schlüsselqualifikationen - wie etwa Problembewusstsein und Lösungsstrategien - werden im Unterricht vorzugsweise vermittelt?
- Welche räumlichen, organisatorischen, atmosphärischen Bedingungen wirken sich günstig/ungünstig auf die Lernprozesse aus?

#### **4. Qualitätsdimension: Beratungs-, Förder- und Fürsorgefunktion**

Die zentrale Qualitätsdimension der Schule betrifft die Ingangsetzung, Vertiefung und Fortsetzung von Lern- und Bildungsprozessen, d.h. den Erwerb, die Festigung und Differenzierung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Begabungen und Einstellungen.

Solche Bemühung um die Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden geht von den regelhaften Voraussetzungen bezüglich der Lern- und Verhaltensdisposition sowie der Umfeldbedingungen des einzelnen aus.

Sofern diese nicht gegeben sind, ist die Schule gehalten, ihren Schülerinnen und Schülern besonders zur Seite zu stehen.

Dies kann sich etwa auf folgende Funktionen erstrecken:

- Beratungsfunktionen - etwa Beratung von Schülerinnen und Schülern oder von Eltern als Schullaufbahnberatung, als Berufsberatung, als Erziehungsberatung usw.
- Förderfunktionen - etwa als Ausgleich besonderer Schwächen oder zur Unterstützung sich andeutender besonderer Begabungen z.B. in künstlerischer, musischer oder sportlicher Hinsicht.
- Fürsorgefunktionen - etwa bezüglich der Rahmenbedingungen des Unterrichts, der Sicherheit des Schulwegs, der Schülerbeförderung, der Pausenarrangements, der Schulhaus- und -hofgestaltung.
- Daneben sind auch psychologische und andere - auch außerschulische - Angebote einzubeziehen.

Bei unzureichender Beachtung dieser Funktionen wird zwangsläufig auch die zentrale Qualitätsdimension der Schule, die Lern- und Bildungsfunktion, beeinträchtigt, so etwa, wenn Schüler in Bildungsgänge platziert werden, denen sie nicht gewachsen sind und die zu Misserfolgserlebnissen führen.

Die Qualität von Schule wird also nicht allein von der Qualität des Unterrichts bestimmt, sondern auch von der angemessenen Wahrnehmung von Funktionen der skizzierten Art. Nun gehört dies in gewissem Maße seit je zu den schulischen Selbstverständlichkeiten. Stets jedoch besteht die Gefahr, dass die genannten Aufgaben durch einseitige Entwicklung von Schule verdrängt und in ihrer Bedeutung unterschätzt oder dass sie überwertig werden und ausufern.



Es gilt also zu prüfen, was hier zu den regulären Aufgaben der Schule zu rechnen ist, was von ihr darüber hinaus an bestimmten besonderen Bemühungen zu erwarten ist und was schließlich zusätzlich durch spezielle Kräfte bzw. Institutionen zu leisten wäre.

Welches sind nun die Maßstäbe für besondere und für zusätzliche (etwa außerschulische) Beratungs-, Förder- und Fürsorgeangebote?

Häufig wird hier z.B. von Förderbedarf gesprochen und dieser als selbstverständlich angenommen. Dabei wird übersehen, dass es sich um Wertentscheidungen handelt und dass solcher Bedarf keineswegs allein in die Entscheidungsfreiheit der jeweils Beteiligten gelegt ist. Da sind vielmehr bestimmte Traditionen und gesellschaftliche, auch elterliche Vorstellungen zu beachten. So ist z.B. die Frage, ob Entlastung, strenge Förderung oder Schulwechsel angebracht ist, stets erst vor Ort und unter Berücksichtigung der konkreten Gegebenheiten zu entscheiden.

Vor allem aber hängen Art und Maß des speziellen Bedarfs von der jeweiligen Problemlage ab. Dabei geht es einerseits um die individuelle Disposition der Schülerinnen bzw. Schüler (kognitiv, emotional, sensorisch, sprachlich, motorisch usw.) und andererseits um die konkreten schulischen und außerschulischen Lebens-, Lern- und Leistungsbedingungen (Klasse, Lehrkräfte, Schule, Elternhaus, Freizeitbereich usw.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine Schule nur dann eine angemessene pädagogische Qualität besitzt und als human zu bezeichnen wäre, wenn sie sich nicht von einseitiger Leistungsorientierung bestimmen lässt, sondern den unterschiedlichen Bedarfslagen der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler weitmöglich Rechnung trägt und bei besonderem Beratungs-, Förder- und Unterstützungsbedarf auch besondere Assistenz bereithält.

Hinsichtlich der Realisierung dieser Aufgabenbereiche sind vor allem folgende *Leitfragen* zu klären:

- Welches Ausmaß ist für die genannten Funktionen vertretbar, ohne dass die zentrale Aufgabe der Schule, der Unterricht, beeinträchtigt wird?
- Welche Organisationsformen bieten sich für die verschiedenen Aufgabenbereiche an (indirekte/direkte Bereiche, Kurse, Arbeitsgemeinschaften, integrierte/gesonderte Formen)?

- Welche Kräfte kommen für die Wahrnehmung der genannten Funktionen in Frage (Mitschülerinnen, Mitschüler, Lehrkräfte, Beratungslehrerinnen, -lehrer, schulpsychologische Dienste, Sonderpädagoginnen, -pädagogen, Eltern)?
- Welche Qualifikation und welcher Umfang an Aktivitäten ist für die verschiedenen Aufgaben zu veranschlagen?
- Wie lässt sich der geschilderte Bedarf sachgerecht feststellen?
- Wie sind die Aktivitäten zu organisieren?
- Welche Ausbildungs- und Fortbildungskomponenten für Lehrkräfte sind für die genannten Aktivitäten zu veranschlagen?
- Inwieweit bedarf es einer Intensivierung solcher Angebote?

## **5. Qualitätsdimension: Schule als Organisation**

Organisationen bedürfen zur Erreichung ihrer Ziele einer entsprechenden Struktur. Dazu gehören

- ihr Leitbild oder Programm/Profil,
- ihre personelle Situation,
- ihre Normen und Regeln sowie Verfahren und
- ihre materiellen Gegebenheiten und Ressourcen.

Diese allgemeinen Organisationsmerkmale sind in gewisser Weise auf die Schule übertragbar und dabei folgendermaßen zu präzisieren:

### *Das Leitbild einer Schule*

Das Leitbild einer Schule beschreibt ihre

- Orientierung an und die Art der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen,
- pädagogische und erzieherische Zielsetzung,
- Unterscheidungsmerkmale zu anderen Schulen.

Da diese Ziele innerhalb der Schulgemeinschaft erarbeitet werden müssen, sind sie die Grundlage für die Weiterentwicklung einer Schule (Schulentwicklung) und ihre Qualitätsorientierung.

### *Die personelle Situation einer Schule*

Die defizitäre und damit Belastung erzeugende oder befriedigende personelle Situation einer Schule ist ein ebenso wichtiges Kriterium für ihre Entwicklung wie Ausbildung und Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer und die Ausstattung mit notwendigem, nicht unterrichtendem Personal wie Hausmeister, Sekretärin, Technische Assistenz etc. Dadurch wird deutlich, dass auch diese Personen in den Prozess der (Weiter-)Entwicklung einbezogen werden müssen.

### *Die Normen und Regeln einer Schule*

Die hier getroffene Unterscheidung zwischen Normen und Regeln macht die Gültigkeit von Normen für alle Schulen deutlich. Diese Regeln einer Schule charakterisieren sich in den Vereinbarungen, die innerhalb der Schulgemein-

schaft getroffen werden. Kooperation, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, hilfreiche Formen der Kommunikation, Regeln der Konfliktbewältigung, das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer, der Konsensanspruch im Kollegium, die Verlässlichkeit beim Umsetzen und Einhalten von Vereinbarungen aber auch die Gestaltung eines sozialen Klimas oder die Art und Gültigkeit von Hausordnungen tragen ebenfalls dazu bei, die Normen und Regeln einer Schule zu gestalten und zu definieren. Auch sie gehören damit zum unverzichtbaren Aspekt der Qualität und der Entwicklung.

### *Die materiellen Gegebenheiten und Ressourcen einer Schule*

Selbst das Vorhandensein geeigneter, fachspezifischer, also für verschiedene unterrichtliche Belange nutzbarer Räume, aber auch die Verfügbarkeit funktional ausgestatteter Räume (wie z.B. Meditations- und Ruheraum, Cafeteria, Räume zur Freizeitgestaltung), der Zustand und die Ausgestaltung der Räume sind ebenso wichtige Bedingungen wie das Vorhandensein von geeigneten Lehr- und Lernmaterialien oder eine hinreichende finanzielle Ausstattung. Hinzu kommen die Möglichkeiten zur Realisierung schulinterner Fortbildung, die Unterstützung durch die Eltern, die Einbeziehung von Kompetenzen außerschulischer Experten oder Einrichtungen und, im Falle der Berufsbildenden Schule, die Kooperation mit den Betrieben im Sinne der Lernortkooperation.

Es wäre jedoch verkürzt, die Schule auf diese Aspekte zu reduzieren, sie isoliert zu sehen, da sie als Institution nur dann ihrem Auftrag gerecht wird, wenn diese Aspekte in wechselseitigem Zusammenhang stehen und damit eine funktionierende Struktur bilden. Diesen inneren Zusammenhang kann sie jedoch erst erlangen, wenn durch das Empfinden, Denken, Sprechen und Handeln der in ihr lebenden Menschen das Leben in der Schule bestimmt wird. Es stellt die Grundlage für geregelte und förderliche Kooperationsprozesse dar.

Leitfragen zur Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen:

- Wie lässt sich das Leitbild, das spezifische Profil der betreffenden Schule beschreiben?
- Wie sieht die personelle Situation an der Schule aus? Passen die im Lehrkörper vorhandenen Qualifikationen zum Profil der Schule?
- Stehen an der Schule herrschende Regelungen und Verfahren stimmig zum Leitbild?
- Inwiefern unterstützen/behindern die materiellen Gegebenheiten und die verfügbaren Ressourcen die adäquate Umsetzung des Schulprofils?

## Empfehlungen

- Qualitätssicherung erweist sich als eine Aufgabe, der sich nicht allein die einzelne Schule mit den an ihr Beteiligten, sondern ebenso der schuladministrative Bereich auf allen Ebenen stellen muss. Auf diese Weise wäre dem Anspruch von ganzheitlichem Qualitätsmanagement umfassend zu entsprechen.
- Qualitätssicherung ist nach Auffassung der Kommission nicht zuletzt Aufgabe der einzelnen Schule. Allerdings sollte die regelmäßige Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen schrittweise vorbereitet werden. Hierzu empfiehlt es sich, an der betreffenden Schule eine kleine Arbeitsgruppe einzurichten, die in der kritischen Auseinandersetzung mit den aufgezeigten Qualitätsdimensionen zu einer weitergehenden und enger auf die eigene Schule bezogenen Präzisierung gelangt. Auf dieser Grundlage könnte dann die Diskussion etwa im Rahmen eines Studientages auf das gesamte Kollegium unter Einbezug von Schüler- und Elternvertretern ausgeweitet werden. Dabei muss deutlich sein, dass die Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung letztlich in der Gesamtkonferenz verbleibt.
- Die Aufgaben von Qualitätssicherung zu präzisieren bedeutet im Sinne der Empfehlung, die Qualitätsdimensionen vor dem Hintergrund der besonderen Gegebenheiten an der betreffenden Schule *inhaltlich* zu entwickeln. Die wichtigsten Aspekte jeder dieser Dimensionen sind in Leitfragen komprimiert, sodass sie als Orientierungslinien für die praktische Arbeit dienen können.
- Einzelne der unter der jeweiligen Qualitätsdimension aufgeführte Leitfragen verweisen auf Aspekte auch anderer Qualitätsdimensionen. Damit wird eines der zentralen Prinzipien von Qualitätssicherung deutlich: der wechselseitige Bezug und die Überprüfung der Qualitätsdimensionen.
- Von dieser Überlegung her verbietet es sich, innerhalb der Qualitätsdimensionen durchgängige Hierarchien anzusetzen. Obwohl die Lern- und Bildungsdimension als wichtigste anzusehen ist, könnten unter bestimmten Bedingungen andere Schwerpunkte erforderlich sein. Mit gleichem Recht könnte man auch die Bilder von den Lernenden als obersten Bezugspunkt ansetzen, denn sie wirken im Sinne subjektiver Deutungsmuster, die allen anderen Dimensionen ihr bestimmtes Gepräge geben. Gleiches lässt sich auch mit jeder der übrigen Qualitätsdimension durchführen.

Aus praktischen Gründen mag es sinnvoll sein, im Zuge von Qualitätssicherungsmaßnahmen zunächst nur eine oder zwei der Qualitätsdimensionen als Schwerpunkte an der betreffenden Schule zu bearbeiten. Dies aber lediglich aus der Überlegung heraus, die Arbeit überschaubar zu halten, um so zunächst Arbeitszugriffe und -routinen herauszubilden, ohne sich im Geflecht der Interdependenzen zu verlieren. Sachlich-inhaltliche Verweise auf die übrigen Qualitätsdimensionen sollten allerdings festgehalten werden, um ihnen dann in einem späteren Arbeitsschritt gezielt nachzugehen. Allerdings ist im Auge zu behalten, dass Qualitätssicherung im Zusammenhang mit Schulentwicklung auch Ruhe- und Konsolidierungsphasen benötigt. Qualitätssicherung sollte daher nicht als atemloser Prozess schulischer Entwicklung missverstanden werden.

- Praktisch kann Qualitätssicherung in Form eines IST-/SOLL-Vergleichs angelegt werden. Zentrale Fragen sind zunächst die nach dem „Wo stehen wir?“ und die nach dem „Wohin wollen wir?“. Die erste Frage richtet den Blick in die Vergangenheit und die Gegenwart (IST). Entscheidend für die Beantwortung der ersten Frage ist, dass sie sich sowohl an den positiven Ergebnissen orientiert und damit den Wert des zu Erhaltenden betont, als auch an den Gegebenheiten, die Unzufriedenheit bewirken und damit Gegenstand von Veränderungen sein sollten. Die zweite Frage führt in die Richtung der zukünftigen Entwicklung (SOLL).

Die dritte entscheidende Frage lautet: „Wie können wir diese Ziele erreichen?“. Diese Frage betrifft die Möglichkeiten der Motivation und Investitionsbereitschaft derer, die Veränderungen bewirken wollen.

Die Beantwortung dieser Fragen setzt eine sorgsame Analyse und ausreichend Zeit dafür voraus, da Veränderungsprozesse nicht unter Zeit- oder Erfolgsdruck zu gestalten sind. Weitere Voraussetzungen sind die Offenheit für den nicht ohne Schleifen und Umwege oder Wiederholungen verlaufenden Schulentwicklungsprozess und das Bewusstsein, dass nicht nur die optimale Ausstattung einer Schule mit materiellen und finanziellen Ressourcen den Erfolg solchen Bemühens bestimmt.

- In der hier vorgeschlagenen Form durchgeführte Qualitätssicherung bietet den Schulen die Möglichkeit zu intensivstem Erfahrungsaustausch innerhalb des Kollegiums und unter Einbezug der Lernenden sowie der Eltern.

Im Bereich der Wirtschaft hat sich ein Verfahren durchgesetzt, bei dem ein externer Prüfer (Auditor) das betreffende Unternehmen untersucht, zertifi-

ziert und sein Ergebnis in einem Auditbericht festhält. In der Regel werden Schulen Maßnahmen zur Qualitätssicherung selbständig durchführen. Dabei können sie sich externen Sachverständigen bedienen.

Dies stellt zugleich einen Beitrag zur Organisationsentwicklung dar, etwa wenn sich Diskrepanzen zwischen einzelnen Qualitätsdimensionen auftun und sich die betreffende Schule anschickt, an deren Behebung zu arbeiten. Zudem fördert die so durchgeführte Qualitätssicherung den Prozess hin zur lernenden Organisation. Praktisch wären Qualitätssicherungsmaßnahmen nämlich auf die Weise durchführbar, dass bestimmte Stichworte (Prüfungen) von jedem Mitglied des Kollegiums bearbeitet werden. So entsteht allmählich auf breiter Grundlage die Fähigkeit, das Geschehen an der Schule als auch das eigene Handeln zunehmend gezielt und verobjektiviert zu beobachten.

Dieser Hinweis lässt sich am Beispiel von Stichworten zum Lernprozess verdeutlichen: Lehrende können ihren Unterricht daraufhin beobachten, welche Lernprozesse sie ihren Schülerinnen und Schülern abverlangen, welche sie ihnen gerne bei gegebenen Voraussetzungen abverlangen würden. Sie können sich weiter fragen, unter welchen Bedingungen diese Voraussetzungen herstellbar wären und sie können sich fragen, wie sich ihr eigenes Lehr- und Lernverständnis auf den Unterrichtsprozess auswirkt.

- Neben der bisher angesprochenen *schulinternen* ist auch die *interschulische* Qualitätssicherung zu erwähnen. Da die jeweilige Einzelschule im Zusammenhang des regionalen, landesweiten, bundesweiten Bildungssystems steht, gehören auch Vergleiche der Leistungen verschiedener Schulen zur Qualitätssicherung. In aller Regel erfolgen sie in Form von Leistungstests.

Die Kommission unterstreicht die Notwendigkeit solcher Tests, da sie die schulische Leistung in einen umfassenderen Vergleichsrahmen stellt und die Schule mit entsprechenden Außenkriterien konfrontiert. Eindringlich ist aber davor zu warnen, solche Tests kurzerhand mit Qualitätssicherung gleichzusetzen, womit diese in ihrem Anspruch unzulässig verkürzt wäre. Sie stellen vielmehr nur ein Element dar, das dann über die pure Leistungsstatistik hinaus sinnvoll zur Qualitätssicherung beiträgt, wenn jede Schule das Testergebnis auf ihre Maßnahmen zur schulinternen Qualitätssicherung rückbezieht. Sie kann damit die Tests begreifen als Aufforderung, nach den Ursachen für ihr gutes beziehungsweise weniger gutes Abschneiden zu suchen.

- Die positive Leistung interschulischer Qualitätssicherung durch Tests wird allerdings aufgehoben, sollten die Tests normative Kraft erhalten. In diesem Fall wird sich der Unterricht in den zu testenden Fächern ausschließlich an den fachlichen Prinzipien orientieren, die dem Test zugrunde liegen. Sollte der Test nicht die Breite aller in einem Fach als wichtig erachteten Leistungsdimensionen erfassen, würde dies zu einer vom Test her bewirkten Veränderung oder Verkürzung des didaktischen Profils der betreffenden Fächer führen und damit zu einer entsprechend verkürzten Sicht vom Lernenden.
- Qualitätssicherung in den von der Empfehlung skizzierten Linien fordert erheblichen Arbeitsaufwand: Die Qualitätsdimensionen müssen in Leitfragen derart übersetzt werden, dass sie beobachtbar werden. Mit der Erhebung fallen Daten an, in diesem Fall vor allem qualitativer Art. Sie müssen fixiert und anschließend ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Datenanalyse sind schließlich in einem schulinternen Auditbericht festzuhalten.
- Für die Arbeit der Qualitätssicherung sind Erfahrungen und Kompetenzen gefordert, die vielfach in einem Kollegium nicht verfügbar sind. Daher ist es Aufgabe der Einrichtungen, diese Arbeit zu unterstützen. Damit kommen solchen Institutionen wie Instituten für Lehrerfort- und -weiterbildung, pädagogischen Zentren, dem schulpсихologischen Dienst, dem Landesmedienzentrum, der Schulaufsicht, den Studienseminaren sowie den kirchlichen Fortbildungseinrichtungen wesentliche Aufgaben zu. Sie bestehen in der direkten Beratung von Schulen, der längerfristigen Begleitung, der Ausbildung von Moderatorinnen und Moderatoren für Qualitätssicherung. Zu diesen Aufgaben sind auch so genannte Agenturleistungen zu zählen, also die Beratung und Vermittlung von Unterstützung, die außerhalb der Möglichkeiten der angesprochenen Institutionen liegen.
- Ein eventuell schwer wiegendes Problem stellt die Verwendung des von der Schule erstellten Auditberichts dar. Vermutlich werden sich die Schulen schwer tun, neben den Stärken auch ihre Schwachstellen vorbehaltlos zu erfassen und zu dokumentieren. Dies könnte dann eintreten, wenn sie damit rechnen müssen, dass der Auswertungsbericht Dritten, etwa der Schulaufsicht, zugänglich ist. In diesem Fall werden die Berichte vermutlich „geschönt“, was dem eigentlichen Anliegen von Qualitätssicherung zuwider läuft.  
Daher schlägt die Kommission zunächst folgendes Verfahren vor: Der Abschlussbericht über das durchgeführte Audit verbleibt an der Schule. Diese informiert die Schulaufsicht allerdings darüber, dass/wann eine schulinterne Maßnahme zur Qualitätssicherung stattgefunden hat, auf welche Quali-



tätsdimensionen sie sich erstreckte und welche konkreten Einzelmaßnahmen die Schule im Sinne von Organisationsentwicklung in Angriff nehmen will (schulinterne Zielvereinbarung). Auf diese Weise wäre einerseits sichergestellt, dass Detailanalysen in der Schule verbleiben, was übrigens ein konstitutiver Beitrag zu ihrer Autonomie und der damit verbundenen Eigenverantwortlichkeit wäre. Andererseits ist die Schulaufsicht über die Durchführung der Qualitätssicherung und die Umsetzung ihrer Ergebnisse informiert. Wenn die Schulen dies zudem entsprechend einheitlich erarbeiteter und geltender Qualitätsdimensionen, etwa den hier vorgeschlagenen, tun, kann die Schulaufsicht die Ergebnisse zu übergreifenden Strukturbildern komprimieren und somit Aussagen zur schulischen Qualität in ihrem Verantwortungsbereich machen.

- Dieses Verfahren wäre als ein erster Schritt anzusehen, bei dem die Schulaufsichtsbehörden die Chance wahrnehmen könnten, sich zunehmend zu *schulübergreifenden Beratungs- und Koordinationszentren* zu entwickeln. Damit wären die Voraussetzungen für den nächsten Schritt geschaffen: Er führt zu einem Diskussionsklima, in dem Probleme, aber auch Anregungen vorbehaltlos zwischen den sich im Gespräch befindenden Schulen und Beratungszentren behandelt werden.
- Sollte Qualitätssicherung in umfassender und alle Dimensionen berücksichtigender Art an einer Schule durchgeführt werden, dann sind in ausreichender Zahl entsprechend geschultes Personal, Zeit und Material erforderlich. In einem solchen Fall ist von der Schulaufsicht
  - sicherzustellen, dass Fortbildungsmaßnahmen für diejenigen angeboten werden, die an einer Schule verantwortlich im Bereich der Qualitätssicherung arbeiten,
  - zu klären, in welcher Form der von den Betroffenen eingesetzte erhebliche Zeitaufwand ausgeglichen wird,
  - Sorge zu tragen, dass die Schulen mit entsprechendem Material (z.B. Software zur Analyse qualitativer Daten) ausgestattet sind.

