

Felicitas Thiel · Jasmin Tarkian  
Eva-Maria Lankes · Norbert Maritzen  
Thomas Riecke-Baulecke · Anna Kroupa *Hrsg.*

# Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen

Eine Bestandsaufnahme in den Ländern  
der Bundesrepublik Deutschland

**EXTRAS ONLINE**

 Springer VS

---

# Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen

---

Felicitas Thiel · Jasmin Tarkian ·  
Eva-Maria Lankes · Norbert Maritzen ·  
Thomas Riecke-Baulecke · Anna Kroupa  
(Hrsg.)

# Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen

Eine Bestandsaufnahme in den Ländern  
der Bundesrepublik Deutschland

*Hrsg.*

Felicitas Thiel  
Freie Universität Berlin  
Berlin, Deutschland

Jasmin Tarkian  
Freie Universität Berlin  
Berlin, Deutschland

Eva-Maria Lankes  
Technische Universität München  
München, Deutschland

Norbert Maritzen  
Institut für Bildungsmonitoring und  
Qualitätsentwicklung (IfBQ)  
Hamburg, Deutschland

Thomas Riecke-Baulecke  
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen  
Schleswig-Holstein  
Kronshagen, Deutschland

Anna Kroupa  
Freie Universität Berlin  
Berlin, Deutschland

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Ein Verzeichnis über die genutzten Rechtsquellen und Dokumente für die Analyse der Landeskonzeptionen ist als Anhang unter [www.springer.com](http://www.springer.com) auf der Produktseite dieses Buches verfügbar.

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JG1650 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

ISBN 978-3-658-23239-9

ISBN 978-3-658-23240-5 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
	Felicitas Thiel, Jasmin Tarkian, Eva-Maria Lankes, Norbert Maritzen und Thomas Riecke-Baulecke	
<b>2</b>	<b>Analyse bildungspolitischer und -rechtlicher Dokumente – Methodische Grundlagen</b> .....	<b>9</b>
	Jasmin Tarkian und Felicitas Thiel	
<b>3</b>	<b>Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität in den 16 Ländern</b> .....	<b>15</b>
	Felicitas Thiel und Jasmin Tarkian	
<b>4</b>	<b>Vergleichsarbeiten (VERA) – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern</b> .....	<b>41</b>
	Jasmin Tarkian, Norbert Maritzen, Marius Eckert und Felicitas Thiel	
<b>5</b>	<b>Externe Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern</b> .....	<b>105</b>
	Jasmin Tarkian, Eva-Maria Lankes und Felicitas Thiel	
<b>6</b>	<b>Interne Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern</b> .....	<b>185</b>
	Jasmin Tarkian, Thomas Riecke-Baulecke und Felicitas Thiel	

- 7 Bildungsrechtliche Grundlagen datenbasierter  
Qualitätssicherung und -entwicklung** ..... 231  
Anna Kroupa, Jasmin Tarkian, Hans-Peter Füssel,  
Claudia Schewe und Felicitas Thiel
- 8 Strategien datenbasierter Steuerung zur Sicherung  
und Entwicklung von Schulqualität in den  
16 Ländern – Zusammenfassung und Diskussion** ..... 313  
Felicitas Thiel, Jasmin Tarkian, Eva-Maria Lankes,  
Norbert Maritzen und Thomas Riecke-Baulecke

---

# Herausgeber- und Autorenverzeichnis

---

## Über die Herausgeber

**Prof. Dr. Felicitas Thiel**, Freie Universität Berlin, Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, [felicitas.thiel@fu-berlin.de](mailto:felicitas.thiel@fu-berlin.de)

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule

**Dipl. Soz. M.A. Jasmin Tarkian**, Freie Universität Berlin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, [jasmin.tarkian@fu-berlin.de](mailto:jasmin.tarkian@fu-berlin.de)

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Testbasierte Schulreform, Datenbasiertes Schulleitungshandeln, Schulische Personalentwicklung

**Prof. Dr. Eva-Maria Lankes**, Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik, [lankes@tum.de](mailto:lankes@tum.de)

Forschungsschwerpunkte: Qualitätssicherung im Bildungswesen, Bildungsmonitoring, Evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kompetenzentwicklung und -modellierung, Lern- und Unterrichtsbedingungen im internationalen Vergleich

**Norbert Maritzen**, Direktor des Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg, [norbert.maritzen@icloud.com](mailto:norbert.maritzen@icloud.com)

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Empirische Schulqualitätsforschung, Steuerungstheorie

**Dr. habil. Thomas Riecke-Baulecke**, Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein sowie Designierter Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg, [Riecke-Baulecke@iqsh.de](mailto:Riecke-Baulecke@iqsh.de)

Arbeitsschwerpunkte: Leitung der Weiterbildungsstudiengänge „Schulmanagement-Master“ und „Kita-Master“, Evaluation der Interventionsprogramme „Lesen macht stark“ und „Mathe macht stark“

**Dipl.-Jur. Anna Kroupa**, Freie Universität Berlin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung, [a.kroupa@fu-berlin.de](mailto:a.kroupa@fu-berlin.de)

Forschungsschwerpunkte: Deutsches Bildungsrecht, Strafrecht

---

## **Autorenverzeichnis**

**Marius Eckert**, Lehrkraft im Referendariat an der Leonore-Goldschmidt-Schule in Hannover, [marius-eckert@t-online.de](mailto:marius-eckert@t-online.de)

Forschungsinteressen: Bildungssoziologie, Educational Governance, Politische Urteilsbildung

**Prof. Dr. Hans-Peter Füssel**, Assoziierter Wissenschaftler am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Berlin, [fuessel@dipf.de](mailto:fuessel@dipf.de)

Arbeitsschwerpunkte: Deutsches und internationales Bildungsrecht, Steuerung im Bildungswesen, Bildungsberichterstattung, Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Erprobung neuer Steuerungsmöglichkeiten der Optimierung pädagogischer Prozesse in Sozialräumen mit hohen Belastungsfaktoren“

**Claudia Schewe**, Freie Universität Berlin, Studentische Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, [claudia.schewe@fu-berlin.de](mailto:claudia.schewe@fu-berlin.de)

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulrecht

---

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1	Formale Merkmale der Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität in den 16 Ländern . . . . .	27
Abb. 3.2	Qualitätsdimensionen und -aspekte in den Rahmenkonzepten zur Schulqualität der 16 Länder. . . . .	28
Abb. 3.3	Operationalisierung von Unterrichtsqualität/ Lehr-Lernprozessen in den Rahmenkonzepten der 16 Länder . . . . .	34
Abb. 3.4	Operationalisierung der Dimensionen Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung in den Rahmenkonzepten zur Schulqualität der 16 Länder . . . . .	36
Abb. 4.1	Testlandschaft der Länder – Landesweit verpflichtend implementierte, standardisierte Test-/Diagnoseverfahren (z. T. schulformbezogen) . . . . .	43
Abb. 4.2	Institutionelle Zuständigkeiten für die Administration und Auswertung der Vergleichsarbeiten. . . . .	47
Abb. 4.3	Regelung zur Rückmeldung von VERA-Ergebnissen an die Eltern der TestteilnehmerInnen . . . . .	52
Abb. 4.4	Regelung zum Zugriff der Schulaufsicht auf schulbezogene VERA-Ergebnisse . . . . .	57
Abb. 4.5	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Baden-Württemberg . . . . .	66
Abb. 4.6	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Bayern . . . . .	66
Abb. 4.7	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Berlin . . . . .	67
Abb. 4.8	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Brandenburg . . . . .	67
Abb. 4.9	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Bremen . . . . .	68

Abb. 4.10	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Hamburg.....	68
Abb. 4.11	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Hessen .....	69
Abb. 4.12	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Mecklenburg-Vorpommern .....	69
Abb. 4.13	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Niedersachsen.....	70
Abb. 4.14	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Nordrhein-Westfalen .....	70
Abb. 4.15	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Rheinland-Pfalz .....	71
Abb. 4.16	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Saarland .....	71
Abb. 4.17	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Sachsen.....	72
Abb. 4.18	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Sachsen-Anhalt.....	72
Abb. 4.19	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Schleswig-Holstein.....	73
Abb. 4.20	Rückmeldepraxis zu den Ergebnissen aus VERA 3/8 in Thüringen.....	73
Abb. 4.21	Verbindlichkeitsgrad bei der Durchführung von VERA-Testungen in den 16 Ländern .....	75
Abb. 4.22	Bestandteile der VERA-Rückmeldungen in den 16 Ländern.....	81
Abb. 4.23	Anknüpfung der Verfahren externer Evaluation an die VERA-Ergebnisse auf Schulebene .....	91
Abb. 4.24	Koordiniertes Zusammenwirken von Werkzeugen zur datenbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung in der Region Berlin-Brandenburg .....	93
Abb. 4.25	Verbindungen zwischen den VERA-Arbeiten und weiteren Instrumenten der Evaluation(sunterstützung).....	98
Abb. 4.26	Gesamtkonzept der Evaluation in Mecklenburg-Vorpommern .....	99
Abb. 4.27	Funktionen von VERA in den 16 Ländern (adressatenbezogene Ermittlung).....	100
Abb. 5.1	Landesspezifische Verfahrensbezeichnungen und institutionelle Zuständigkeiten für die operative Umsetzung der Verfahren externer Evaluation.....	107

Abb. 5.2	Ein- und Fortführung der Verfahren externer Evaluation in den 16 Ländern. . . . .	109
Abb. 5.3	Verfahrensformen der externen Evaluation in den 16 Ländern . . . . .	112
Abb. 5.4	Regelhaft vorgesehener Einbezug der operativen Schulaufsicht in die Verfahren externer Evaluation . . . . .	124
Abb. 5.5	Qualitätstableau der Berliner Schulinspektion. . . . .	138
Abb. 5.6	Qualitätstableau der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen . . . . .	139
Abb. 5.7	Qualitätstableau der Externen Evaluation im Saarland . . . . .	140
Abb. 5.8	Qualitätstableau der Hamburger Schulinspektion . . . . .	141
Abb. 5.9	Auszug aus dem Datenblatt zur Analyse des Schulportfolios in Bayern. . . . .	146
Abb. 5.10	Im Rahmen der externen Evaluation von Schulen in Mecklenburg-Vorpommern erfragte Dokumente des Schulportfolios. . . . .	147
Abb. 5.11	Einbindungspunkte der operativen Schulaufsicht in den Prozess der externen Evaluation . . . . .	162
Abb. 5.12	Mit der externen Evaluation in den Landeskonzeptionen verbundene Funktionen . . . . .	175
Abb. 5.13	Unterrichtsbeobachtungsbögen der Verfahren externen Evaluation in den 16 Ländern. . . . .	177
Abb. 6.1	Meilensteine bei der Einrichtung der schulischen Eigenverantwortlichkeit in den 16 Ländern . . . . .	188
Abb. 6.2	Qualitätszyklus in allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen. . . . .	208
Abb. 6.3	In den Ländern flächendeckend angebotene Verfahren zur Umsetzung schulinterner Evaluationen . . . . .	219
Abb. 6.4	Funktionen interner Evaluation in den 16 Ländern . . . . .	227
Abb. 7.1	Normenpyramide zur Veranschaulichung der Normenhierarchie. . . . .	235
Abb. 7.2	Aufbau der Schulaufsichtsbehörden in den 16 Ländern . . . . .	243
Abb. 7.3	Aufgaben der Schulaufsichtsbehörden in den 16 Ländern. . . . .	253
Abb. 7.4	Aufgaben der Einrichtungen externer Evaluation in den 16 Ländern. . . . .	259
Abb. 7.5	Landes- und Qualitätsinstitute in den 16 Ländern . . . . .	261
Abb. 7.6	Aufgaben der Landes- und Qualitätsinstitute in den 16 Ländern . . . . .	266
Abb. 7.7	Aufgaben der Schulleitungen in den 16 Ländern. . . . .	277
Abb. 7.8	Aufgaben der Lehrkräfte in den 16 Ländern . . . . .	281

---

Abb. 7.9	Zusammensetzung der Schulkonferenzen in den 16 Ländern . . . . .	283
Abb. 7.10	Aufgaben der Schulkonferenzen in den 16 Ländern . . . . .	287
Abb. 7.11	Aufgaben der Gesamtkonferenzen in den 16 Ländern. . . . .	290
Abb. 7.12	Aufgaben der Schulkonferenz und der Gesamtkonferenz in den 16 Ländern. . . . .	291
Abb. 7.13	Aufgaben der Fachkonferenzen in den 16 Ländern . . . . .	293
Abb. 7.14	Institutionelle Anbindung der externen Evaluation in den Ländern in den 16 Ländern . . . . .	296



Felicitas Thiel, Jasmin Tarkian, Eva-Maria Lankes, Norbert Maritzen  
und Thomas Riecke-Baulecke

In den vergangenen 15 Jahren erfolgte in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland unter dem Stichwort „neue Steuerung“ eine Neuausrichtung der traditionellen Schulpolitik (Füssel 2009; Ackeren et al. 2013). Ihren Niederschlag fand das neue Steuerungsverständnis in mehreren Beschlüssen der Kulturministerkonferenz. Einen besonderen Stellenwert unter diesen Beschlüssen hat wiederum die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring, die im Jahr 2006 erstmals veröffentlicht und 2015 fortgeschrieben wurde. Norbert Maritzen bezeichnet die Monitoringstrategie der KMK als „historische Leistung“ (Maritzen 2014), weil hier nicht nur eine vormals von vielen nicht für möglich gehaltene Bereitschaft zur gemeinsamen Strategieentwicklung zum Ausdruck kommt, sondern auch ein Bekenntnis zu Transparenz und zu einem kriterialen (Kompetenzstufen), ipsativen (Trendanalysen) und sozialen (Länderunterschiede) Vergleich. In dem Beschluss zum Bildungsmonitoring von 2006 (Kultusministerkonferenz [KMK] 2006)

---

F. Thiel (✉) · J. Tarkian  
Berlin, Deutschland  
E-Mail: [felicitas.thiel@fu-berlin.de](mailto:felicitas.thiel@fu-berlin.de)

J. Tarkian  
E-Mail: [jasmin.tarkian@fu-berlin.de](mailto:jasmin.tarkian@fu-berlin.de)

E.-M. Lankes  
München, Deutschland  
E-Mail: [lankes@tum.de](mailto:lankes@tum.de)

N. Maritzen  
Hamburg, Deutschland  
E-Mail: [norbert.maritzen@icloud.com](mailto:norbert.maritzen@icloud.com)

T. Riecke-Baulecke  
Kronshagen, Deutschland  
E-Mail: [Riecke-Baulecke@iqsh.de](mailto:Riecke-Baulecke@iqsh.de)

lag – mit den verabredeten Maßnahmen internationale Schulleistungsstudien, Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich, Vergleichsarbeiten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern und der Einrichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) – der Schwerpunkt vor allem auf Verfahren zur Qualitätssicherung auf der Systemebene. In der überarbeiteten Gesamtstrategie der Kulturministerkonferenz zum Bildungsmonitoring aus dem Jahr 2015 (KMK 2016) wird die Steuerungsstrategie insofern präzisiert, als die Rolle der Schulen für eine datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung nun deutlich betont wird. Schulen sollen als maßgebliche Akteure ihre Entscheidungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung auf belastbare Daten gründen. Die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der Kultusministerkonferenz beschreibt wie folgt drei zentrale Instrumente der Qualitätssicherung auf der Ebene der Schulen:

„*Vergleichsarbeiten* [dienen] der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung der Leistungen der einzelnen Schulen und Klassen in ausgewählten Domänen. [...] Die zentrale Funktion liegt in der Unterstützung der Unterrichts- und Schulentwicklung jeder einzelnen Schule. Vergleichsarbeiten sind Teil eines Bündels von Maßnahmen, mit denen die Länder eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Ebene der einzelnen Schule gewährleisten. Dazu gehören in fast allen Ländern Verfahren zur *externen Evaluation der einzelnen Schule*, in deren Rahmen Schulen regelmäßige und systematische Rückmeldungen über Stärken und Schwächen, insbesondere über die Qualität von Unterrichtsprozessen, erhalten. Komplementär dazu unterstützen die Länder die *interne Evaluation von Schulen* durch die Bereitstellung entsprechender Verfahren und Beratungsangebote“ (KMK 2016, S. 13; Umstellung, Auslassung, Hervorhebungen: F.T. et al.).

Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Personalentwicklung stehen im Zentrum dieser Strategie zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Wie bei Vergleichsarbeiten steht auch bei der Rückmeldung von Befunden der externen Evaluation der Entwicklungsaspekt im Mittelpunkt. Abgesehen von Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht, der Verpflichtung zur Inanspruchnahme von Beratungsleistungen sowie (in einigen Ländern) einer vorgezogenen Nachinspektion drohen Schulen auch bei einer deutlichen Verfehlung der Qualitätsstandards keine Sanktionen. Dieser *low-stakes*-Strategie liegt die Annahme zugrunde, dass Schulen die entscheidenden Ansatzpunkte für Qualitätssicherung und -entwicklung am besten identifizieren können und dass eine effektive Schul- und Unterrichtsentwicklung nur bedingt durch außerschulische Kontrollmechanismen in Gang gesetzt werden kann, sondern von den professionellen Entwicklungsaktivitäten der Schulleitung und des Kollegiums abhängt. Eine Voraussetzung für eine datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ist allerdings auf der einen Seite, dass Schulen effektive „*evaluation policies and practices*“ (Scheerens und Bosker 1997, S. 307) entwickeln; Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse der schulischen Akteure müssen zu diesem Zweck entsprechend definiert sein. Auf der anderen Seite benötigen die Schulen belastbare Daten, die eine differenzierte Bestandaufnahme der Bedarfslagen und Ressourcen, eine Planung von Entwicklungsmaßnahmen sowie

eine valide Beurteilung der eigenen Arbeit ermöglichen (Thiel und Thillmann 2012). Vergleichsarbeiten, Rückmeldungen der externen Evaluation sowie Verfahren der internen Evaluation stellen solche Daten bereit.

Die Sichtung des bislang nur sehr rudimentären Forschungsstands (vgl. im Überblick: Wurster 2016) zeigt für Deutschland, dass die drei Instrumente in den Ländern unterschiedlich implementiert wurden. Die Unterschiede betreffen augenscheinlich vor allem die Instrumente selbst (z. B. Implementation ergänzender Diagnoseverfahren oder längsschnittlicher Datensätze), die Rückmeldung und Zugänglichkeit der Daten (z. B. Rückmeldeformate für Lehrkräfte, Rückmeldung für andere Akteure, Veröffentlichung von Ergebnissen), Materialien und Unterstützungsmaßnahmen zur datenbasierten Unterrichtsentwicklung (z. B. Aufgabendatenbanken, Fortbildungen), die Zuständigkeiten und Spielräume hinsichtlich datenbasierter Entscheidungen (z. B. Verantwortung für Qualitäts- oder Personalentwicklung, Zielvereinbarungen).

Zwar liegen inzwischen einige ländervergleichende Studien zu Vergleichsarbeiten (z. B. Maier et al. 2013; Muslic et al. 2013), Schulinspektionen (z. B. Wurster und Gärtner 2013; Böhm-Kasper und Selders 2013) oder interner Evaluation (z. B. Thillmann et al. 2013) vor, die die jeweiligen Instrumente für jeweils eine Auswahl von Ländern überblicksartig beschreiben, eine aktuelle Übersicht zu den verschiedenen Instrumenten der Qualitätssicherung und -entwicklung im Gesamtzusammenhang für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland existiert dagegen nicht. Die einzige Studie dieser Art wurde im Jahr 1999 von Eva Arnold und Norbert Maritzen im Auftrag der Amschekkommission der KMK als „Bestandsaufnahme zu Verfahren der Qualitätssicherung und Evaluation im allgemeinbildenden Schulwesen“ (Arnold und Maritzen 1999) durchgeführt. Sie gibt einen allgemeinen Überblick über die zum damaligen Zeitpunkt implementierten und geplanten Verfahren in allen 16 Bundesländern. Die Studie zeigt deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, was die Implementation der Verfahren und die Strategien zum Umgang mit den jeweiligen Daten betrifft. Die Autoren fassen ihre Befunde wie folgt zusammen: „Häufig wird eine Kombination aus verschiedenen Strategien der Selbst- und Außensteuerung verfolgt, wobei derzeit nicht erkennbar ist, welche Formen der Evaluation miteinander harmonisieren und bei welchen Kombinationen es zu ungünstigen Interaktionseffekten kommt“ (Arnold und Maritzen 1999, S. 38).

Zur Schulinspektion legten Döbert und Dederling (2008) und Saldern (2011) einen vergleichenden Überblick über unterschiedliche Formen der Implementation in den 16 Bundesländern vor. Seit dieser Publikation erfolgten allerdings erhebliche Anpassungen und Veränderungen im Verfahren. 2015 wurde ein aktualisierter Überblick zu Inspektionsverfahren in vier Ländern publiziert (Kuhn 2015). Kuhn konnte zeigen, dass zwischen den vier Ländern deutliche Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit der Inspektionen, des Umfangs, der Auswahl und der Qualifizierung der Inspektionsteams, der Rückmeldeverfahren, der institutionellen Verankerung sowie der Abgrenzung zur Schulaufsicht bestehen.

Eine neuere Studie untersucht überblickartig die Rahmenkonzeptionen zur Schulqualität, die in Form von Qualitätsrahmen oder Handlungsrahmen veröffentlicht sind (Elsing und Ackeren 2017). Diese Analyse konstatiert zwar ein geteiltes Qualitätsverständnis, allerdings auch Unterschiede in der Operationalisierung von Konstrukten.

Was die Frage der Definition von Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen im Rahmen der neuen bildungspolitischen Steuerung betrifft, hat Stefan Brauckmann (2016) die Befunde unterschiedlicher OECD-Studien zu Entscheidungskompetenzen im Schulsystem sowie Daten aus PISA-Schulleitungsbefragungen ausgewertet. Er kommt zu dem Schluss, dass sich die in die Analyse einbezogenen europäischen Staaten hinsichtlich der Gewährung echter Autonomiespielräume deutlich unterscheiden. Nur für die Schulsysteme Englands und der Niederlande „kann gezeigt werden, dass die Mehrzahl der Entscheidungen, die auf schulischer Ebene verantwortet werden, auch tatsächlich in völliger Autonomie getroffen werden“ (Brauckmann 2012, S. 88). In den anderen untersuchten Staaten seien „die Ausgangsbedingungen für die Nutzung erweiterter Handlungsspielräume auf einem eher mittleren oder aber niedrigen Niveau einzuordnen“ (Brauckmann 2012, S. 88).

In Deutschland wurde die Erweiterung von Entscheidungsspielräumen für Schulen im Rahmen einer viel zitierten Studie von Matthias Rürup untersucht, der die Implementation von Maßnahmen zur Schulautonomie in allen 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland in der Perspektive des politikwissenschaftlichen Ansatzes der *policy-diffusion-research* rekonstruiert hat (Rürup 2007). Trotz länderspezifischer Unterschiede kommt Rürup zu dem Schluss, dass es sich bei dem Konzept der Schulautonomie um ein „länderübergreifendes Reformkonzept“ (S. 374) handelt. Aspekte der Qualitätssicherung und -entwicklung wurden im Rahmen der Studie allerdings nur am Rande thematisiert.

Fragen der Schulautonomie wurden auch im Kontext des Gutachtens des Aktionsrats Bildung zur Bildungsautonomie in den 16 Ländern mit der Methode des Expertenratings untersucht (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2010). Regelungen zur Schulqualität wurden hier allerdings lediglich überblicksartig unter dem Stichwort der Schulautonomie erfasst. Die Ergebnisse dieses Expertenratings deuten auf Unterschiede zwischen den Ländern hin.

Veränderte Aufgaben und Kompetenzen der Schulleitung infolge der neuen Steuerung wurden von Brauckmann (2016) und Hanßen (2013) für fünf Länder in schulgesetzlichen und untergesetzlichen Dokumenten rekonstruiert. Der Anforderungsbereich Qualitätssicherung und -entwicklung wurde hier ebenfalls eher überblicksartig thematisiert. Es zeigt sich, dass die Verantwortung für Qualitätssicherung in den untersuchten Ländern teilweise durchaus unterschiedlich definiert wird. Auch hinsichtlich der Abgrenzung der Aufgaben der verschiedenen schulischen Akteure sind Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern festzustellen.

Alle bislang vorliegenden Studien erfassen – mit Ausnahme der Bestandsaufnahme von Arnold und Maritzen (1999) – den Bereich der Qualitätssicherung nur ausschnittsartig (z. B. für einzelne Instrumente) oder überblicksartig. Eine umfassende aktuelle Bestandsaufnahme der Konzeption und Implementation der genannten drei Instrumente

aller 16 Länder liegt bislang nicht vor. Eine systematische Erfassung der Definition von Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen hinsichtlich Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulgesetzen und untergesetzlichen Regelungen steht ebenfalls aus.

Die vorliegende Publikation dokumentiert eine umfangreiche und systematische Bestandaufnahme der Konzeption und Implementation von Vergleichsarbeiten, externer und interner Evaluation sowie der in gesetzlichen und untergesetzlichen Normen definierten Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse schulischer Akteure hinsichtlich der Gewinnung, Kommunikation und Nutzung von Daten aus den drei genannten Verfahren zum Stichtag 31.01.2018. Insgesamt wurden mehr als 1000 Dokumente zur Konzeption, Implementation und der rechtlichen Verankerung datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung für das allgemeinbildende Schulsystem ausgewertet.

Auf der Grundlage der Analyse von Schulgesetzen und untergesetzlichen Normen, der Landesreferenzrahmen, Handreichungen, Bildungsberichte, in den Landesportalen publizierten Konzepten und Experteninterviews mit VertreterInnen von Bildungsadministrationen und Landesinstituten der 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland wurde eine umfangreiche und differenzierte Synopse erstellt, die mit der vorliegenden Publikation einer breiten Leserschaft zugänglich gemacht wird.

Die Publikation umfasst inklusive Einleitung acht Kapitel. Vor dem Hintergrund einer detaillierten Beschreibung des verwendeten Textkorpus und der Auswertungsmethoden werden zunächst die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse der Rahmenkonzepte zur Schulqualität dargestellt. Diese Analyse zeigt die Schnittmengen der Konzepte von Qualität und ihren Operationalisierungen in den 16 Ländern. Die folgenden drei Kapitel sind jeweils einem Verfahren gewidmet: Vergleichsarbeiten, externer sowie interner Evaluation. Im Überblick wird jeweils verdeutlicht, wann und in welcher Form die Verfahren in den Ländern implementiert wurden. Außerdem wird gezeigt, welche Funktionen den Verfahren zugeschrieben werden, wie sie operativ gehandhabt werden, welche Unterstützungsangebote jeweils eingeführt wurden und wie die Verfahren miteinander verknüpft sind. Im Anschluss werden die Befunde der Analyse von Schulgesetzen und untergesetzlichen Normen aufgezeigt. Damit wird ein Blick auf die Aufgabenbeschreibungen und Entscheidungsbefugnisse unterschiedlicher schulischer Akteure im Vergleich der 16 Länder eröffnet.

Die Gesamtschau der unterschiedlichen Analysen zeigt, in welchen Bereichen eine große Übereinstimmung zwischen den Ländern hinsichtlich der Definition und Implementation von schulischer Qualitätssicherung und -entwicklung besteht und in welchen Bereichen die Länder unterschiedliche Konzeptionen entwickelt sowie Aufgabenbeschreibungen schulischer Akteure definiert haben. Für VertreterInnen der Bildungsadministration und Bildungspolitik bietet die Synopse nicht nur die Möglichkeit eines Vergleichs der implementierten Maßnahmen zwischen den Ländern, sondern auch eine Gesamtschau auf die in dem jeweiligen eigenen Land implementierten drei Instrumente, ihre Verknüpfung und rechtliche Fundierung. Da Entwicklung und Implementation der Instrumente in fast allen Ländern in der Verantwortung unterschiedlicher

Bereiche liegt, ist ein umfassender und gleichermaßen detaillierter Überblick über Instrumente und Entscheidungsbefugnisse schulischer Qualitätssicherung nicht selbstverständlich.

Für die Bildungsforschung ist die Synopse in mehrfacher Hinsicht instruktiv. Einerseits erlaubt sie eine sehr viel genauere und umfassende Beschreibung verschiedener Steuerungsstrategien als alle bislang vorliegenden Studien. Sie ist deshalb nicht nur hinsichtlich der Identifikation typischer Steuerungsstrategien von großem Interesse. Sie stellt andererseits auch eine gute Grundlage für länderspezifische Fallstudien oder ggf. Studien zur Überprüfung der Wirksamkeit bestimmter Steuerungsstrategien dar. Insofern leistet sie einen Beitrag zur systematischen Strukturierung des Forschungsfeldes.

---

## Literatur

- Arnold, E., & Maritzen, N. (Hrsg.). (1999). *Bestandsaufnahme zu Verfahren der Qualitäts-evaluation im allgemein bildenden Schulwesen*. Bonn: KMK.
- Böhm-Kasper, O., & Selders, O. (2013). "Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden"? Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. *Die Deutsche Schule: DDS, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis: Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?: Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (Bd. 12, Beiheft 12), 121–153.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – Empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 78–102.
- Brauckmann, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Vol. Bildungsforschung Band 43, S. 238–255). Bielefeld: Bertelsmann.
- Döbert, H., & Dederig, K. (Hrsg.). (2008). *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster: Waxmann.
- Elsing, S., & van Ackeren, I. (2017). Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich. Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze. In P. Dobbstein, B. Groot-Wilken, & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 35–62). Münster: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Füssel, H.-P. (2009). Evaluationsbasierte Steuerung. Was kann die Bildungsforschung leisten? In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 31–34). Opladen: Budrich (Vorstandsreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
- Hanßen, K. (2013). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Brandenburg und Hamburg (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg)* (S. 1–50). Berlin: DIPF.

- Kuhn, H.-J. (2015). Schulinspektion in Deutschland – Erfolgsmodell oder neue Illusion? In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 79–107). Weinheim: Beltz (Pädagogik).
- Kultusministerkonferenz (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister) (Hrsg.). (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*.
- Kultusministerkonferenz. (Hrsg.). (2016). *KMK Bildungsmonitoring (II). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Berlin.
- Maier, U., Ramsteck, C., & Frühwacht, A. (2013). Lehr-lerntheoretische Argumentationsmuster bei der Interpretation und Nutzung von Vergleichsarbeitsrückmeldungen durch Gymnasiallehrkräfte. *Die Deutsche Schule: DDS, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (Bd. 12, Beiheft 12), 74–96.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring: Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule: DDS, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106(4), 398–413.
- Muslic, B., Ramsteck, C., & Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. *Die Deutsche Schule: DDS, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (Bd. 12, Beiheft 12), 97–120.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich* (1. Aufl., Bd. 4). Wiesbaden: VS Verlag (Educational governance).
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Thiel, F., & Thillmann, K. (2012). Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen. In A. Wacker, U. Maier, & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 35–55). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_2).
- Thillmann, K., Bach, A., Gerl, C., & Thiel, F. (2013). Schulische Selbststeuerung durch interne Evaluation. Eine Analyse von Evaluationsprogrammen Berliner und Brandenburger Gymnasien. Paralleltitel: Schools' self-governance by using internal evaluation. *Die deutsche Schule – DDS*, 12(Beiheft 12), 197–225.
- van Ackeren, I., Heinrich, M., & Thiel, F. (Hrsg.). (2013). *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund*. Münster: Waxmann (Themenheft).
- Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2010). *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010* (1. Aufl., Bd. 2010). Wiesbaden: VS-Verlag (Aktionsrat Bildung: Jahresgutachten).
- von Saldern, M. (2011). *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation* (Bd. 5). Norderstedt: Books on Demand (Schule in Deutschland).
- Wurster, S. (2016). *Evaluationsgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine multiperspektivische Analyse von Vergleichsarbeiten, zentralen Abschlussprüfungen, Schulinspektion und interner Evaluation*. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin.
- Wurster, S., & Gärtner, H. (2013). Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 425–445. [http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11944/pdf/ZfPaed\\_2013\\_3\\_Wurster\\_Gaertner\\_Schulen\\_im\\_Umgang\\_mit\\_Schulinspektion.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11944/pdf/ZfPaed_2013_3_Wurster_Gaertner_Schulen_im_Umgang_mit_Schulinspektion.pdf).



# Analyse bildungspolitischer und -rechtlicher Dokumente – Methodische Grundlagen

# 2

Jasmin Tarkian und Felicitas Thiel

Die vorliegende Bestandsaufnahme zur Gestaltung evidenzbasierter Schulqualitätssteuerung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland beruht auf einer inhaltsanalytischen Auswertung von über 1000 Dokumenten, die der Autorengruppe zur Konzeption, Implementation und der rechtlichen Verankerung datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung in den 16 Ländern zum Stichtag 31.01.2018 elektronisch oder in Papierform vorgelegen haben. Sie dient der *Beschreibung* der Verfahrensanlagen und Rechtsgrundlagen der in der überarbeiteten KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring genannten drei Maßnahmen zur evidenzbasierten Qualitätsentwicklung auf Ebene der Einzelschulen: den Vergleichsarbeiten, den externen und internen Evaluationen (Kultusministerkonferenz [KMK] 2016, S. 13). Eine *Bewertung* der von den Landesregierungen initiierten und bildungsadministrativ umgesetzten Konzeptionen sowie der sie betreffenden schulrechtlichen Regelungen ist für die Analyse ausdrücklich nicht vorgesehen. Einzelne Kommentierungen zum Entwicklungsstand der Steuerungsinstrumente und den damit für Bildungspolitik, -administration und schulischer Praxis verbundenen Herausforderungen, die von den am Projekt beteiligten Steuergruppenmitgliedern vorgenommen wurden, gehen allein in das Abschlusskapitel der Publikation ein.

---

J. Tarkian (✉) · F. Thiel  
Berlin, Deutschland  
E-Mail: [jasmin.tarkian@fu-berlin.de](mailto:jasmin.tarkian@fu-berlin.de)

F. Thiel  
E-Mail: [felicitas.thiel@fu-berlin.de](mailto:felicitas.thiel@fu-berlin.de)

## 2.1 Aufbau eines Dokumentenkorporus

Neben Quellen von grundsätzlichem Informationsgehalt wie den landesspezifischen Referenzrahmen zur Schulqualität, den Landesbildungsberichten, dem deutschen Bildungsserver und den jeweiligen Schulgesetzgebungen sind vor allem instrumentbezogene Handreichungen, Konzeptpapiere und in Internetportalen bereitgestellte Informationen in den Dokumentenkorporus eingegangen, die von den Landesinstituten bzw. Qualitätsagenturen, den jeweiligen Inspektoraten oder Netzwerk-Einrichtungen der Länder sowie von den Landesministerien bzw. Senatsbildungsverwaltungen selbst erstellt worden sind. Auch den landesspezifischen Jahres- und Bilanzberichten zu den Vergleichsarbeiten sowie zu den Verfahren der externen wie internen Evaluation, den Website-Darstellungen der für die Auswertung und Aufbereitung von Ergebnismeldungen beauftragten Partnerinstitutionen sowie verschiedenen Kleinen und Großen Anfragen an die Landesregierungen, aber auch Pressemitteilungen der Kultusministerien bzw. der BildungssenatorInnen konnten relevante Hinweise zur Gestaltung und Umsetzung dieser Instrumente entnommen werden.

Speziell für die juristische Auswertung sind sämtliche öffentlich auffindbaren, die schulgesetzlichen Ausführungen konkretisierenden „untergesetzlichen Normen“ (Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Erlasse, Rundschreiben) in die Analyse eingegangen, die mit Blick auf ausdrückliche (dem Wortlaut nach eindeutig nachvollziehbare) oder implizite Regelungen analysiert wurden, die einen Sachverhalt oder die Beauftragung eines spezifischen Steuerungsakteurs jeweils über den Kontext erschließen lassen.

Ergänzt wurde diese Dokumentensammlung durch – unausgefüllte oder anonymisierte – Originalformulare zu den eingesetzten Verfahren wie Beobachtungsbögen der Schulinspektion, Vordrucke für Zielvereinbarungen, Musterrückmeldungen zu den VERA-Arbeiten sowie öffentlich einsehbare Schul-Rückmeldeberichte oder Materialien zur externen Evaluation bzw. Fragebögen, die als Instrumente der internen Evaluation zumeist auf den Internetseiten der Landesinstitute zum Download zur Verfügung stehen. Alle für die Analyse genutzten, öffentlich einsehbaren Dokumente sind in einem separaten Dokumentenverzeichnis (Dokumentenkorporus) aufgeführt, das ergänzend als Online-Publikation bereitgestellt ist.

---

## 2.2 Experteninterviews mit LändervertreterInnen

Die aus den Dokumentenanalysen stammenden Angaben zur Konzeption und Implementation der Instrumente sind zusätzlich durch VertreterInnen der 16 Länder über Experteninterviews im Sinne einer Datentriangulation kommunikativ validiert, vervollständigt und ggfs. aktualisiert worden. Alle GesprächspartnerInnen sind dabei von den Mitgliedern der Projektsteuergruppe jeweils instrumentbezogen identifiziert, teilweise auch von den LandesvertreterInnen als ergänzende AnsprechpartnerInnen empfohlen

worden. Sie sind vorrangig im fachlich-operativen Bereich der Landesinstitute tätig, in Einzelfällen auch in den Landesministerien bzw. Bildungsverwaltungen. Die leitfadengestützten Experteninterviews erfolgten telefonisch oder vor-Ort und waren ausschließlich auf die konkrete Umsetzung zum Analysetichtag bzw. auf den aktuellen Planungsstand der offiziellen Landeskonzptionen ausgerichtet. Es sind entsprechend keine individuell-positionierenden Aussagen der GesprächspartnerInnen erfragt bzw. in die Analyse aufgenommen worden.

Limitierend muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass infolge verteilter Zuständigkeiten und damit zwangsläufig auch verteilter fachlicher Expertise nicht zu allen in den Übersichten dargestellten Auswertungsaspekten ausnahmslos auch von allen Befragten gleichermaßen umfassende Informationen beigesteuert werden konnten. Zugleich waren auch die benötigten schriftlichen Informationen in den Ländern nicht überall im selben Maße transparent/öffentlich zugänglich bzw. haben nicht aus allen Ländern gleichermaßen aktuelle und alle hier interessierenden Aspekte umfassende Dokumente zur Einsicht vorgelegen. Dies betrifft etwa die Muster-Rückmeldeberichte zu den teilweise jahgangsbezogenen und in den Fachdomänen variierenden VERA-Arbeiten, die als eine wesentliche Grundlage für die Beschreibung der Rückmeldeformate dienten, Ergebnisberichte oder Materialien zu den Verfahren der externen und teilweise auch der internen Evaluation sowie vereinzelt auch untergesetzliche Normen, gerade auf der Ebene von Vorschriften, Erlassen und Rundschreiben. Es kann damit nicht ausgeschlossen werden, dass im Einzelfall Leerstellen bestehen oder Informationen zu inzwischen überarbeiteten Angaben dargestellt sind. Entsprechende Korrekturerfordernisse, die aufgrund der stetigen Weiterentwicklung der Verfahren in den Ländern in einer Synopse zur Konzeption und Implementation bildungspolitischer Maßnahmen der Qualitätsentwicklung schon naturgemäß laufend entstehen, könnten im Rahmen einer Fortschreibung der Analyse berücksichtigt werden. Die Autorengruppe unterstreicht in diesem Zusammenhang insofern den von Norbert Maritzen erteilten Hinweis, dass „Bestandsaufnahmen über Entwicklungsstände, die Überblickswissen und Orientierung vermitteln, [...] eigentlich kontinuierlich der Aktualisierung [bedürfen]“ (Maritzen 2015, S. 13). In diesem Sinne ist die vorliegende Synopse selbst auch als eine aktualisierende und zugleich erweiterte Darstellung früherer (Teil-)Bestandsaufnahmen zu verstehen wie sie bereits mit unterschiedlichen Zuschnitten vorgelegt worden sind (z. B. von Böttcher et al. 2013; Döbert und Dederich 2008; Kuhn 2015; Maritzen 2006; Müller et al. 2008; Müller et al. 2011; Saldern 2011).

---

## 2.3 Vorgehen und Verfahren der Auswertung

Es wurden sämtliche schriftlich vorliegende Dokumente in die Analyse einbezogen, die bis zum Stichtag (31.01.2018) vom Analyseteam auf den einschlägigen Internetportalen der 16 Länder bzw. ihrer nachgeordneten Behörden sowie den von den Ländern genutzten weiteren Kommunikationsplattformen und zusätzlichen Distributionswegen

eingesehen werden konnten. Zur Recherche der Schulgesetze dienten insbesondere die Dienstleistungsportale der einzelnen Bundesländer und die Webseiten der Schulaufsichtsbehörden, in denen die Gesetzesschriften kostenlos zum Download zur Verfügung stehen. Auch die Verordnungen und Verwaltungsvorschriften sind hier größtenteils verfügbar, während Rundbriefe häufiger auf den Seiten der zuständigen Landesinstitute auffindbar sind. Da Rechtsverordnungen zusätzlich zu den Schulgesetzen auch im Gesetzes- und Verordnungsblatt verkündet werden und Verwaltungsvorschriften in Amtsblättern, Rundschreiben oder weiteren amtlichen Bekanntmachungen veröffentlicht sind, konnten auch auf diesem Wege relevante Vorschriften ausfindig gemacht werden. Zusätzlich wurde die juristische Fachdatenbank beck-online sowie das Rechtsportal juris verwendet, gerade auch um einen Einblick in frühere Versionen der Schulgesetzgebungen zu erhalten. Gerade die umfangreicheren Dokumente wurden mithilfe einschlägiger Deskriptoren auf die relevanten Textinhalte untersucht, dabei sind die Deskriptoren jeweils auf die landesspezifischen Begrifflichkeiten ausgerichtet worden. Eine Zusammenstellung wesentlicher Begriffsunterschiede für die untersuchten Instrumente und die zentralen schulischen Gremien findet sich am Anhang der Publikation.

Die Experteninterviews fanden jeweils parallel zur Erstellung der instrumentbezogenen Teilkapitel schwerpunktmäßig in den Zeiträumen Mai 2017 (Vergleichsarbeiten), Januar 2018 (externe Evaluation) und Oktober 2018 (interne Evaluation) statt. Wurden dabei zur externen und internen Evaluation noch Informationen erteilt, die sich auf laufende Verfahrensanpassungen nach dem 31.01.2018 beziehen, sind diese der Vollständigkeit halber als aktuelle Entwicklungen mitaufgenommen worden, auch wenn im Einzelfall dazu noch keine – die genannten Informationen schriftlich belegenden – Dokumente existierten. Eine Gewichtung der eingegangenen Textgattungen wurde nur nach dem Prinzip vorgenommen, dass Dokumente bzw. Informationen, die von den amtierenden Landesregierungen bzw. ihren VertreterInnen selbst stammen, im Falle von Unklarheiten gegenüber anderen Quellen bevorzugt worden sind. Zugleich wurden – beim Vorliegen verschiedener Dokumentversionen – diejenigen Texte herangezogen, die mit Blick auf die jeweiligen Auswertungsaspekte das jüngste Veröffentlichungsdatum aufweisen.

Für die tabellarischen Abbildungen bzw. Infografiken wurden die Bundesländer aus Gründen der besseren Lesbarkeit jeweils mit einem Länderkürzel versehen. Die Vergabe der Länderkürzel folgt den nach der ISO-3166-2 Norm für Deutschland vereinbarten Abkürzungen der Länder (vgl. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:code:3166:DE><sup>1</sup>).

Die Auswertung der Dokumente erfolgte nach der von Philipp Mayring begründeten qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) in ihrer inhaltlich-strukturierenden Variante und wurde technisch bei der kategorienbasierten Datenreduzierung und -aufbereitung mithilfe der Analysesoftware MAXQDA 12 umgesetzt. Diese gerade in der Kommunikations- und Sozialwissenschaft etablierte Technik dient der systematisch-regelgeleiteten Analyse unterschiedlichster Dokumentformen und eignet sich in besonderer Weise für die

---

<sup>1</sup>Zugegriffen: 15.02.2019.

Auswertung sehr großer Datenbestände, wie es für die vorliegende Synopse zutreffend ist. Da durch verschiedene Vorarbeiten und die enge Zusammenarbeit mit den ExpertInnen der Projektsteuergruppe bereits zu Projektbeginn ein Grundstock an zentralen Auswertungskategorien vorlag, wurde bei den Analysen zunächst theoriegeleitet-deduktiv vorgegangen. Parallel dazu konnte das Analyseraster aber auch durch induktiv aus dem Material gewonnene, weitere Kategorien vervollständigt werden (Mayring und Fenzl 2014, S. 550). Wann ein Textteil jeweils unter eine (Sub-)Kategorie fällt, ist nach diesem Vorgehen genau festzulegen. Dabei hat sich gemäß Mayring ein dreischrittiges Vorgehen („Kodierleitfaden“) bewährt, das zunächst eine möglichst eindeutige Definition der Kategorie vorsieht, zu der im Weiteren eine als Kodierregel bezeichnete Arbeitsanweisung für die Zuordnung relevanter Fundstellen erstellt wird, die – durch dazu besonders aussagekräftige Ankerbeispiele aus dem Material gestützt – die Bestandsaufnahme zu Verfahren der Qualitätssicherung und Evaluation im allgemeinbildenden Schulwesen Kategorie prototypisch abbilden (Mayring 2015, S. 97).

Sämtliche auf diese Weise generierten Informationen sind jeweils in thematisch fokussierten Workshops unter Einbezug der Projektsteuergruppe sowie zusätzlicher wissenschaftlicher ExpertInnen aus der empirischen Bildungsforschung in ihrem Erkenntniswert und mit Blick auf ihre Präsentationsform diskutiert worden. An dieser Stelle dankt die Herausgeberschaft Frau Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Herrn Prof. Dr. Hans-Peter Füssel, Herrn Dr. Holger Gärtner und Herrn Prof. Dr. Hans Anand Pant ganz herzlich für ihre wertvollen Rückmeldungen und Hinweise.

---

## Literatur

- Böttcher, W., Hense, J., & Keune, M. (2013). Schulinspektion als eine Form externer Evaluation – ein Forschungsüberblick. In J. Hense (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 231–250). Münster: Waxmann.
- Döbert, H., & Dederig, K. (Hrsg.). (2008). *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster: Waxmann.
- Kuhn, H.-J. (2015). Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland. In M. Pietsch, B. Scholand, & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (Bd. 15, S. 385–418). Münster: Waxmann (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2016). *KMK Bildungsmonitoring (II). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Berlin.
- Maritzen, N. (2006). Schulinspektion zwischen Aufsicht und Draufsicht – Eine Trendanalyse. In H. Buchen, L. Horster, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 7–26). Stuttgart: Raabe, Fachverlag für Bildungsmanagement.
- Maritzen, N. (2015). Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen. In M. Pietsch, B. Scholand, & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (Bd. 15, S. 13–36). Münster: Waxmann (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen).

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken/Philipp Mayring* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, S., Dederich, K., & Bos, W. (Hrsg.). (2008). *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (Praxishilfen Schule, 3, aktualisierte u. erweiterte Aufl.). Köln: LinkLuchterhand.
- Müller, S., Pietsch, M., & Bos, W. (Hrsg.). (2011). *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster: Waxmann.
- von Saldern, M. (2011). *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation* (Bd. 5). Norderstedt: Books on Demand (Schule in Deutschland).

# Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität in den 16 Ländern

# 3

Felicitas Thiel und Jasmin Tarkian

## 3.1 Schulen als Akteure der Qualitätsentwicklung

Die überarbeitete Fassung der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der Kultusministerkonferenz (2016) lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Einzelschule für die Qualitätssicherung und -entwicklung des Gesamtsystems. Mit Vergleichsarbeiten, externer und interner Evaluation werden die wichtigsten „Maßnahmen einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Ebene der einzelnen Schule“ als zentrale Ansatzpunkte der Verbesserung von Systemqualität identifiziert. Damit greift die Kultusministerkonferenz die Diskussion um die zentrale Rolle proximaler (unmittelbar wirksamer) Faktoren der Schulqualität auf, die spätestens mit dem von Helmut Fend publizierten Beitrag „Gute Schulen – schlechte Schulen“ in Gang gesetzt worden war. Fend hatte mit der Beschreibung der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) die Befunde internationaler Forschung zur Schuleffektivität auf den Begriff gebracht und neue Perspektiven für die deutschsprachige Schulforschung eröffnet.

Ihren schulpolitischen Widerhall fand die von Helmut Fend angestoßene Debatte in der Einrichtung von Modellvorhaben zur Ausweitung von schulischen Entscheidungsspielräumen und zur Verlagerung operativer Entscheidungskompetenzen von der Schulaufsicht auf die einzelne Schule. Im Anschluss an die Evaluation dieser Modellvorhaben (Maag Merki und Büeler 2002; Holtappels et al. 2008; Sroka et al. 2007; Holtappels et al. 2008; Gärtner 2017b) wurden unterschiedliche Instrumente organisationaler Selbststeuerung wie das Schulprogramm oder die interne Evaluation in den

---

F. Thiel (✉) · J. Tarkian  
Berlin, Deutschland  
E-Mail: [felicitas.thiel@fu-berlin.de](mailto:felicitas.thiel@fu-berlin.de)

J. Tarkian  
E-Mail: [jasmin.tarkian@fu-berlin.de](mailto:jasmin.tarkian@fu-berlin.de)

meisten Bundesländern flächendeckend implementiert (vgl. Kap. 6). Schulen erhielten zudem zunehmend die Möglichkeit zur Profilbildung und der Entwicklung schulinterner Curricula. Weil die Stärkung schulischer Selbstständigkeit unter den Bedingungen von verfassungsrechtlich garantierten Mindestansprüchen an schulische Bildung zwangsläufig mit einer erhöhten Rechenschaftslegung einhergehen muss, veränderten sich auch die Anforderungen an die Schulaufsicht. Die Überprüfung der Leistungen der einzelnen Schule unter den Bedingungen erhöhter Selbstständigkeit erfordert die Einführung von Controlling-Maßnahmen wie verpflichtende Berichtslegungen oder Zielvereinbarungen. Eine systematische externe Evaluation der schulischen Prozesse und Ergebnisse durch Inspektionsverfahren wurde als zentrales Instrument der Qualitätssicherung neben der traditionellen Schulaufsicht in fast allen Bundesländern implementiert (vgl. Kap. 5). Zu diesem Zweck wurden eigene Einrichtungen geschaffen, denen – weitgehend unabhängig von der traditionellen operativen Schulaufsicht (vgl. Abschn. 7.3) – die Aufgabe der Überprüfung schulischer Leistung und Leistungsfähigkeit übertragen wurde (Gärtner 2017a).

Wie Mindestansprüche an die Ergebnisse schulischer Arbeit zu definieren sind, wird durch Bildungsstandards differenziert beschrieben (Klieme et al. 2007) und mittels Vergleichsarbeiten oder zentralen Abschlussprüfungen (bzw. auf Systemebene im Rahmen der Ländervergleiche/Bildungstrends) gemessen. Die Operationalisierung und Messung erwarteter Effekte ist allerdings weder für die Planung und Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen noch für ihre interne und externe Evaluation, deren Funktion in der Identifikation von Ansatzpunkten für Entwicklung besteht, hinreichend. Aus diesem Grund mündeten die Diskussionen über die Operationalisierung von Qualitätsindikatoren für die Beschreibung von Prozessen auf der Ebene des Unterrichts und der Schule nahezu zwangsläufig in die Entwicklung von Rahmenkonzepten zur Schulqualität. Eine wichtige Rolle spielte hier das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung und der dort organisierte „Arbeitskreis Qualität von Schule“, aus dessen Mitte schon früh Überlegungen zur „Wirksamkeit und Qualität von Schule“ (Steffens und Bargel 1987) angestellt wurden, die im „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS)“ ihren Niederschlag fanden (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2011). Inzwischen haben fast alle Bundesländer ihre Konzepte zur Schulqualität unter Titeln wie Handlungsrahmen, Orientierungsrahmen, Referenzrahmen oder zumindest Modelle bzw. Tableaus der Schulqualität veröffentlicht. Diese Rahmenkonzepte haben unterschiedliche Funktionen. Zum einen definieren sie Merkmale und Indikatoren für die (externe und interne) Evaluation von Schulen, die in erster Linie der Schulentwicklung vor Ort dienen sollen, aber flankierend auch für schulaufsichtliches Controlling sowie Bildungsmonitoring genutzt werden können. Zum anderen wird mit der Publikation der Rahmenkonzepte die Erwartung einer Normendurchsetzung verbunden, d. h. einer orientierenden Funktion für Planungsentscheidungen unterschiedlicher Akteure, von Lehrkräften und

Schulleitungen bis hin zu Akteuren der Fortbildung (vgl. Landwehr 2011; Elsing und Ackeren 2017; Dobbstein et al. 2017).

Erst kürzlich sind die Referenzrahmen zum Gegenstand einer ersten Dokumentenanalyse gemacht worden (Elsing und Ackeren 2017). Die Dokumente wurden hier vor allem hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale und ihrer grafischen Aufbereitung sowie schwerpunktmäßig mit Blick auf die „Operationalisierung der Wirkungsdimensionen“ analysiert. Zwar verzichten die Autorinnen auf eine systematische Übersicht der Operationalisierung der Wirkungsdimensionen in allen 16 Bundesländern, die dargestellten Beispiele im Text lassen aber vermuten, dass – trotz eines geteilten Grundverständnisses von Schulqualität – eine deutliche Varianz hinsichtlich der vorgeschlagenen Bezugsnormen für die Interpretation von Ergebnissen, des Stellenwerts und der Operationalisierung von nicht-fachlichen Kompetenzen sowie der Definition von Indikatoren zur Erfassung der Schullaufbahn besteht (Elsing und Ackeren 2017, S. 48 f.).

Aufbauend auf den Vorarbeiten von Stephanie Elsing und Isabell van Ackeren (2017) wurden die Rahmenkonzepte zur Schulqualität der 16 Länder (in der Regel sind diese als Referenz-, Orientierungs- oder Handlungsrahmen bezeichnet) im Hinblick auf die definierten Qualitätsdimensionen bzw. -merkmale, die Modellierung von Einflussfaktoren der Schulqualität, die in den Rahmen explizit enthaltenden Vorstellungen von Qualitätsentwicklung – insbesondere Unterrichtsqualität – sowie hinsichtlich formaler Aspekte detailliert untersucht. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass die untersuchten Rahmenkonzepte eine Momentaufnahme der Vorstellungen über schulische Qualität darstellen und sich zum Analysestichtag (31.01.2018) teilweise bereits wieder in Überarbeitung befanden.

---

### 3.2 Kriterien der Schulqualität

Hartmut Ditton (2000) hat in einem Beitrag für ein Schwerpunktheft der Zeitschrift für Pädagogik zum Thema Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich einen Vorschlag für die Definition und Operationalisierung von Schulqualität publiziert. Vor dem Hintergrund der Befunde der Schulforschung plädiert er für die Entwicklung eines theoretisch fundierten und empirisch geprüften Modells der Schulqualität, das unmittelbare Outputs von längerfristigen Outcomes unterscheidet und sowohl auf der Ebene des Unterrichts als auch auf der Ebene der Schule die zentralen Faktoren für eine Optimierung der Lernerträge ausweist. Ditton betont explizit, dass die proximalen Faktoren, d. h. die Faktoren, die maßgeblich die Gestaltung einer lernwirksamen Lehr-Lernsituation beeinflussen, im Zentrum der Überlegungen stehen müssen. Ausgehend vom Kern der Leistungserbringung der Schule, dem Unterricht, sollten dann organisationale und systemische Faktoren in der Logik der Identifikation von

Ermöglichungsbedingungen beschrieben werden. Eine wichtige Unterscheidung betrifft die strukturelle und die dynamische Dimension der Schulentwicklung. Bezieht sich die strukturelle Dimension auf das Mehrebenenengeflecht, also auf die Schachtelung von Individuen in Lehr-Lernsituationen in Schulen in sozial-regionalen Kontexten, so ist mit der dynamischen Dimension die Prozessqualität (oder Produktionsfunktion) schulischer Bildung bezeichnet, genauer: die Transformation von Inputs in Outputs. Sowohl hinsichtlich der Frage, was als Input schulischer Leistungserbringung gelten kann, als auch was das Problem der vermittelten Transformation eines Inputs in einen Output betrifft, unterscheiden sich Schulen erheblich von anderen Organisationen. In der Diskussion um die Entwicklung von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsverfahren für Schulen ist deshalb häufig darauf hingewiesen worden, dass eine einfache Übertragung betriebswirtschaftlicher oder verwaltungstechnischer Qualitätssicherungsverfahren auf Schulen an deutliche Grenzen stößt bzw. kontraproduktive Wirkungen entfalten kann. Während sich aus der Mehrebenenstruktur des Schulsystems die Anforderung einer (adaptiven) Koordination von Entscheidungen ergibt, die die notwendigen professionellen Autonomiespielräume ebenso gewährleistet wie ein bestimmtes Anspruchsniveau der (staatlich garantierten) Leistung, bestehen die Besonderheiten der schulischen Produktionsfunktion darin, dass einerseits die Inputs den Entscheidungen der Leistungserbringenden weitgehend entzogen sind, oder anders formuliert: die „Qualität“ eines relevanten Teils der Inputs innerschulisch kaum veränderbar ist, und dass andererseits die Leistungserbringung in einer Logik der Ko-Produktion erfolgt (Fend 2000). Insbesondere der zweite Gesichtspunkt unterscheidet professionelle Organisationen fundamental von anderen Organisationen: Bei der Erbringung der Leistung sind die Leistungserbringenden auf die Mitwirkung ihrer Kunden, hier: der SchülerInnen, angewiesen (vgl. Mintzberg 1979; Thiel 2008). Diese besonderen Merkmale von Schulorganisationen müssen bei der Modellierung von Schulqualität berücksichtigt werden, soll eine Beurteilung einer Schule fair erfolgen und ein entsprechendes Feedback die wesentlichen Ansatzpunkte für Optimierung fokussieren. Inwieweit ein intendiertes Curriculum erreicht wird, hängt dabei maßgeblich von Faktoren der Implementation ab, die wiederum durch Rahmenbedingungen limitiert wird (Ditton 2000).

Auf der Schulebene unterscheidet Ditton im Anschluss an die Befunde von Stringfield (1994) vier Einflussfaktoren, die über die Gestaltung des Unterrichts, indirekt Lernzuwächse von SchülerInnen beeinflussen: Schulkultur, Schulmanagement, Personalpolitik und -entwicklung, Kooperation und Koordination. Vor dem Hintergrund organisationstheoretischer Überlegungen und empirischer Befunde sind Schulen dann effektiv und effizient, wenn sie gemeinsame Ziele und ein geteiltes Aufgabenverständnis haben, wenn sie Aufgaben, Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen eindeutig definieren, wenn sie Kooperation nach innen und außen sicherstellen um Prozesse und Entscheidungen aufeinander abzustimmen und wenn sie schließlich für eine kompetente

Aufgabenerfüllung durch eine entsprechende Personalgewinnungs- und -entwicklungsstrategie Sorge tragen. Diese vier Faktoren schulischer Qualität sind sowohl mit managementtheoretischen (Mintzberg 1979) als auch mit systemtheoretischen (Luhmann 2000) Ansätzen gut kompatibel (Thiel 2008).

Die zentralen Dimensionen der Unterrichtsqualität beschreibt Ditton (2000) im Rückgriff auf das sogenannte QUAIT-Modell von Slavin (1996): *Quality of Instruction* (Qualität), *Appropriateness* (Angemessenheit), *Incentives* (Motivierung), *Time* (Unterrichtszeit). Indikatoren für die Qualität der Instruktion sind: Strukturiertheit, Klarheit/Verständlichkeit, Variabilität der Unterrichtsformen, angemessenes Tempo, angemessener Medieneinsatz, Übungsintensität, Stoffumfang, Leistungserwartungen und Anspruchsniveau. Die Motivierungsqualität lässt sich nach dem QUAIT Modell ablesen an bedeutungsvollen Inhalten und Lernzielen, bekannten Erwartungen und Zielen, Vermeidung von Leistungsangst, der Weckung von Interesse und Neugier, Bekräftigung und Verstärkung sowie einem positiven Klassenklima. Eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit lässt sich an der für Lernen verfügbaren Zeit, an Lerngelegenheiten, an der genutzten Lernzeit, an Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit, Klassenmanagement und Klassenführung ablesen. Die vierte Dimension, Angemessenheit, umfasst die Indikatoren Angemessenheit des Schwierigkeitsgrads, Adaptivität, diagnostische Sensibilität/Problemsensitivität, individuelle Unterstützung und Beratung, Differenzierung und Individualisierung sowie Förderungsorientierung (Ditton 2000, S. 82).

Kritik an dem Modell wurde hinsichtlich der Trennschärfe der vier Dimensionen und an der Modellierung von Adaptivität als eigener Dimension anstatt als querliegender Anforderung formuliert (Helmke 2003). Ditton selbst hat in einer späteren Publikation (2006) im Anschluss an das Modell der Unterrichtsqualität der TIMSS-Videostudie (Klieme et al. 2001) nur noch drei Dimensionen erfolgreichen Unterrichts beschrieben: Unterrichts- und Klassenführung, Schülerorientierung und kognitive Aktivierung. Dieses Modell liegt auch den Unterrichtsanalysen der COACTIV-Studie zugrunde (Kunter und Voss 2011). Die drei Dimensionen werden operationalisiert als „klare, strukturierte und gut organisierte Instruktion“, Eingehen auf „individuelle Lernpotenziale und Bedürfnisse der einzelnen Schüler“ und im Sinne einer „Komplexität der Aufgabenstellungen und Argumentationen auf der einen und hohe Intensität des fachlichen Lernens auf der anderen Seite“ (Ditton 2006, S. 240). Auch dieser Vorschlag zur Operationalisierung dreier Basisdimensionen der Unterrichtsqualität weist gewisse Schwierigkeiten hinsichtlich der theoretischen Trennschärfe auf. Ein alternativer Vorschlag zur Operationalisierung der drei Basisdimensionen geht von dem von Karl Josef Klauer und Detlev Leutner (2007) beschriebenen Lehr-Lern-Prozessmodell aus und unterscheidet den kognitiven (Unterstützung des Wissenserwerbs) vom motivationalen (Motivierung) Aspekt des Lernens und ergänzt diese aus lernpsychologischer Sicht identifizierten Anforderungen um die Anforderung einer lerndienlichen Steuerung der Interaktion (Klassenmanagement) (Thiel et al. 2012; Thiel 2016).