

1 Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität als wissenschaftstheoretische Rahmung

Wilfried Hansmann

Es mag vielleicht etwas ungewöhnlich erscheinen, dass eine gesetzlich und bildungspolitisch verankerte Norm in Gestalt des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS) als wissenschaftstheoretische Rahmung für unser Forschungsprojekt herangezogen wird. Zum einen sei jedoch darauf verwiesen, dass diese Norm das Ergebnis jahrelanger Diskurse zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik ist, welches maßgebend am hessischen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) in Wiesbaden von Experten unterschiedlicher Provenienz erarbeitet wurde. Zum anderen ist hervorzuheben, dass der HRS für das Forschungsprojekt eher als ein nachgeordnetes Behelfskonstrukt ist, das unsere Forschungsergebnisse an den bildungspolitischen Diskurs im Bundesland Hessen anschlussfähig macht. Dabei diene die ‚verstehend erklärende‘ Heuristik (Weber 1922) als Kontrastfolie. Die folgenden Ausführungen sollen verdeutlichen, inwiefern Überschneidungen zwischen den einerseits normativ gesetzten und andererseits theoretisch fundierten Rahmungen bestehen und welche Korrekturen uns an ersterer notwendig erscheinen.

Steht in unserer Untersuchung die „Pädagogisch soziologische Diagnostik“ im Zentrum, d.h. die Erfassung der komplexen Wechselbeziehungen schulischer und unterrichtlicher Situationen, Prozesse und Wirkungen in Anlehnung an grundlegende sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Konzepte Max Webers, Anthony Giddens und Pierre Bourdieu zum Verhältnis von Individuen und Gesellschaft (s. Kap. I.2), so thematisiert der Hessische Referenzrahmen die Voraussetzungen und Bedingungen (Input), die eigentlichen schulischen Prozesse (Throuput) sowie die Ergebnisse und Wirkungen (Output) schulischen Lehrens und Lernens. Folgt man den Autoren, so soll die Taxonomie des HRS „notwendige Klarheit darüber (schaffen), welche Erwartungen und Anforderungen an die Qualität von Schulen gestellt werden“. Sie soll als ein „Rahmenmodell“ verstanden werden, „indem sowohl die äußeren Bedingungen und Faktoren für eine erfolgreiche Schule als auch die innerschulischen Prozesse und Organisationsformen sowie die Leistungen der Schule für den Lebenserfolg des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin und für seine bzw. ihre gesellschaftliche Teilhabe in den Blick genommen werden“ (HRS 2011: 122). Dabei versteht sich der Rahmen „als entwicklungs-offenes Konzept“ (a.a.O.: 4) und „Basis aktueller theoretischer Konzepte, empirischer Befunde und schulpraktischer Erfahrungen“, um künftig „die Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung des hessischen Schulwesens zu erweitern“ (a.a.O.: 9):

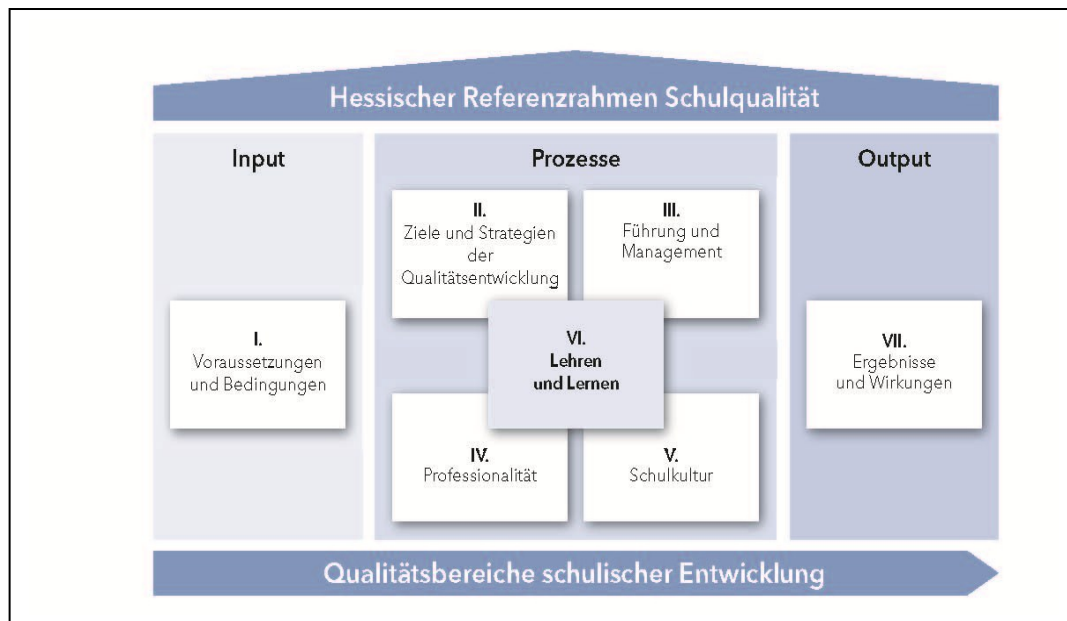


Abb. 1: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (2011: 4)

Mit der Unterteilung in Input, Throughput (Prozesse) und Output nimmt der HRS eine sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive ein, die – wenn auch nur implizit¹ – ebenfalls an grundlegende Überlegungen Max Webers, Anthony Giddens‘ und Pierre Bourdieus zum Verhältnis von Individuen und Gesellschaft bzw. zum Handeln von Akteuren in den sie umgebenden und von ihnen selbst geschaffenen inneren und äußeren Bedingungen anknüpft. Giddens (1988) verweist darauf, dass die Dualität von „structure & agency“ durch eine wechselseitige Rekursivität von Struktur und Handeln geprägt ist, d.h. jede Struktur unterliegt einem Handeln, und jedes Handeln hat eine Struktur. Diese Gleichzeitigkeit muss allerdings für die Erforschung sozialer Realitäten handhabbar gemacht werden. Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität versucht dies, indem er Qualitätsbereiche bildet und untergliedert. So wird beispielsweise der „Qualitätsbereich I“ des HRS, die Voraussetzungen und Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens, in fünf Untergruppen unterteilt: „Bildungspolitische und rechtliche Vorgaben“ (I.1), „personelle und sächliche Ressourcen“ (I.2), „Bildungsangebote am Schulort“ (I.3), „Schülerschaft und Schulumfeld“ (I.4) sowie „externe Unterstützung“ (I.5). Deren innere Verbindung soll in der vermeintlichen „Sonderstellung“ bestehen, dass nämlich „die Schulen die dargestellten Voraussetzungen ihrer Arbeit selbst nicht ändern können“ (HRS 2011: 6). Diese Segmentierung weist jedoch eine Vermischung situations- und handlungslogischer Gegebenheiten auf, die auch die aufgelisteten Qualitätsbereiche der eigentlichen Handlungsprozesse (II-VI) kennzeichnet. Derartigen Unschärfen ist schon der amerikanische Sozialwissenschaftler und Schulforscher James S. Coleman (1991: 10ff.) mit einer Modellierung begegnet, die sowohl die Übergänge zwischen der Makro- und Mikroebene einer Situation² als auch zwischen den existenten

1 Als konzeptioneller Vorarbeiter wird u.a. Hartmut Ditton mit seinen Ausführungen zu „Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht“ aus dem Jahre 2000 genannt, s. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (2007: 4, Anm. 3).

2 Wir sprechen hier und im Folgenden von Situationen bzw. vom Kontext, wozu sämtliche Randbedingungen und damit ggf. auch situationsspezifische Variablen gehören (s. Gumperz 1992: 229ff.).

Strukturen und den eigentlichen Handlungsprozessen beachtet und später als „Colemanische Badewanne“ bezeichnet wurde:

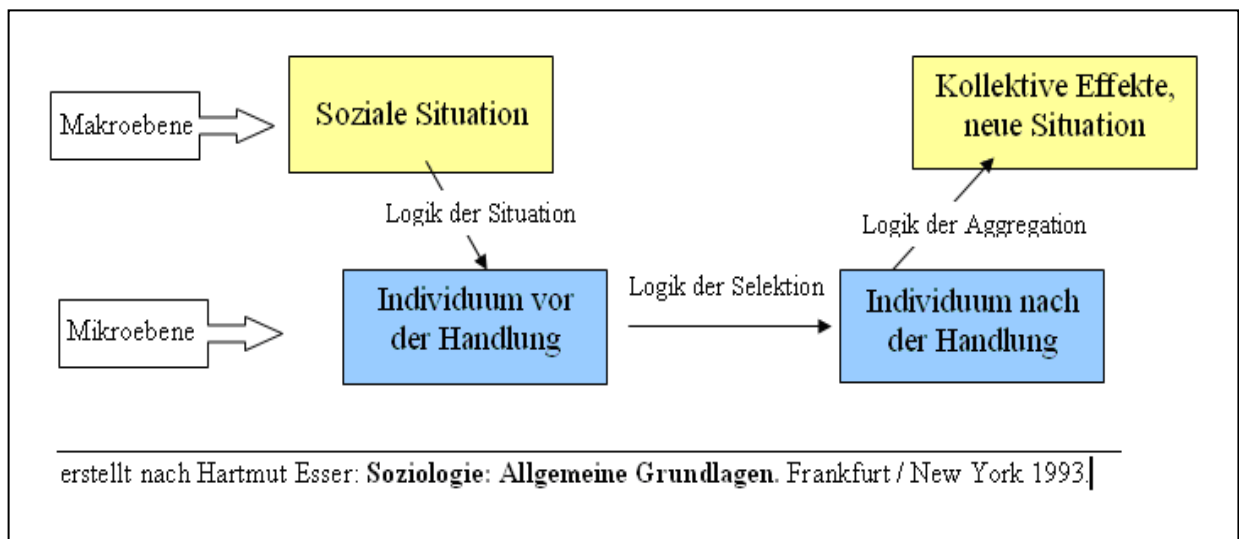


Abb. 2: <http://de.wikibooks.org/wiki/Datei:GrafiknachEsser.png> (Zugriff: 24.05.12)

Drei Logiken sind in dieser Modellierung maßgebend:

- Die Logik der Situation,
- die Logik der Selektion (der Handlungsprozesse) sowie
- die Logik der Aggregation (der Wirkungen und Effekte der jeweiligen Situations-/Handlungsgegebenheiten).

Mit dieser insbesondere von Hartmut Esser als „Grundmodell der Situation“ (1999: 50ff.) ausdifferenzierten Modellierung lassen sich die Situations-/Handlungslogiken sozialer Geschehnisse trennscharf unterscheiden: Als erster Schritt werden die äußeren Bedingungen beispielsweise schulischer bzw. unterrichtlicher Situationen beschrieben. Von diesen Randbedingungen auf der Makroebene taucht man zur Mikroebene des Unterrichtsgeschehens, sozusagen auf den Grund der Badewanne, um vor dem eigentlichen Handeln die inneren Bedingungen der Akteure, d.h. ihre Ressourcen, Skripts und Frames zu erfassen. Erst danach werden die Handlungsprozesse, beispielsweise in einem unterrichtlichen Geschehen, näher untersucht: Wie gestalten Lehrkräfte ihre Angebote zum Lernen und wie nutzen Schülerinnen und Schülern diese Angebote? Sind diese Fragen beantwortet, geht es zurück auf die Makroebene, um sowohl die individuellen als auch die kollektiven Effekte der Situations-/Handlungslogiken zu identifizieren. In schulischen Zusammenhängen geht es dabei um die Wirkungen der Lehr-/Lernprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, die dann wiederum als eine neue Situation gelten können und damit einen neuerlichen Kreislauf im schulischen und unterrichtlichen Geschehen einleiten.

Die hier vorgestellten Situations-/Handlungslogiken hat Esser im Anschluss an die ‚verstehend erklärende‘ Soziologie Max Webers weiter ausdifferenziert (s. ausführlich Greshoff & Schimank 2012). So unterteilt er die äußeren Bedingungen und Voraussetzungen einer sozialen Situation in die materiellen und technischen Gegebenheiten

(Opportunitäten), in institutionelle und soziale Regelungen sowie in kulturelle Werte, d.h. in einen allgemeinen kulturellen Bezugsrahmen. Bezogen auf Schule und Unterricht zählen dann zur Infrastruktur einer Schule beispielsweise die Ausstattung eines Klassenraums; auf der Ebene der sozialen und institutionellen Regel sind die dem Unterricht vorgegebenen Bestimmungen zu nennen wie beispielsweise Stundenbeginn und -ende, aber auch die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangskohorten etc. Zu den kulturellen Rahmungen (Superstruktur) gehört hier beispielsweise das Schulprogramm („corporate identity“).

Die inneren Bedingungen umfassen die Situation der Individuen vor der eigentlichen Handlung. Sie sind gekennzeichnet durch die Identität der Akteure, wozu auch ihre Ressourcen, ihre Körperlichkeit im weitesten Sinne und ihre Intelligenz zählen; hinzu kommen ihre Skripte, d.h. die inneren Kodierungen für Handlungsabfolgen, womit Schemata für typisches Handeln in typischen Situationen gemeint sind. Schließlich sind noch die kulturellen Frames der Akteure zu nennen, d.h. ihre persönliche „Superstruktur“, die die jeweils individuellen kulturellen Rahmungen beinhaltet. Eine derartige „Definition der Situation“ bedeutet demgemäß für Esser die Festlegung von Regeln, die einen festen Rahmen für Problemlösungen, Strategien, Kreativität und Innovation bilden (Esser 1999: 161ff.). Grafisch stellt er den Zusammenhang von äußeren und inneren Bedingungen folgendermaßen dar:

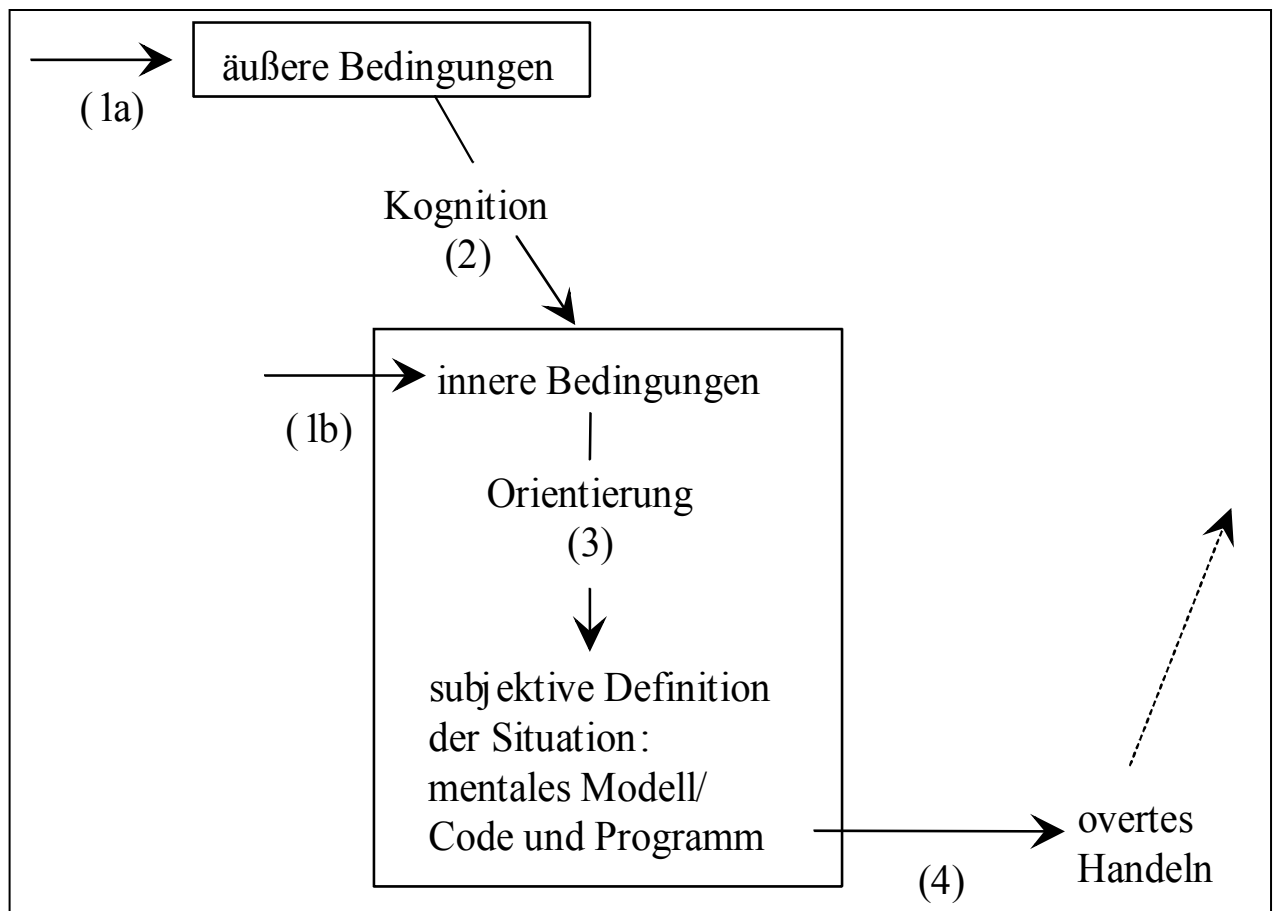


Abb. 3: Die Selektionen zur „Definition“ der Situation (Esser 1999: 166)

Das hier angedeutete „overte Handeln“ (Schütz 1971), das die Verbindung zwischen den Voraussetzungen und Bedingungen der Situation und den Effekten und Wirkungen herstellt, findet sich auch im Hessischen Referenzrahmen unter der Überschrift „Prozesse“. Die darunter subsumierten fünf Qualitätsbereiche beschreiben jedoch lediglich im Hinblick auf „Lehren und Lernen“ (V) und allenfalls noch für „Führung & Management“ (III) eigentliche Handlungsprozesse. Eine Handlungstheorie im soziologischen Sinne liegt dieser Einteilung nicht zugrunde, noch viel weniger eine Typologie, wie sie beispielsweise von Max Weber mit dem wert- und zweckrationalen, affektuellen und traditionellen Handeln konzipiert wurde. Die aufgeführten Qualitätsbereiche „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ (II) sowie die Schulkultur (V) sind im Bereich der „Situationslogik“ (Input) anzusiedeln. „Professionalität“ (IV) wiederum muss als ein mögliches Ergebnis der jeweiligen Situations-/Handlungslogiken aufgefasst werden und gehört zu „Output / Outcomes“ bzw. ist als berufliche Ressource Teil der individuellen Grundausrüstung (vgl. innere Bedingungen).

Wird der HRS in der hier aufgezeigten Weise „bereinigt“, kann er ohne weiteres als wissenschaftstheoretische Rahmung verwendet werden:

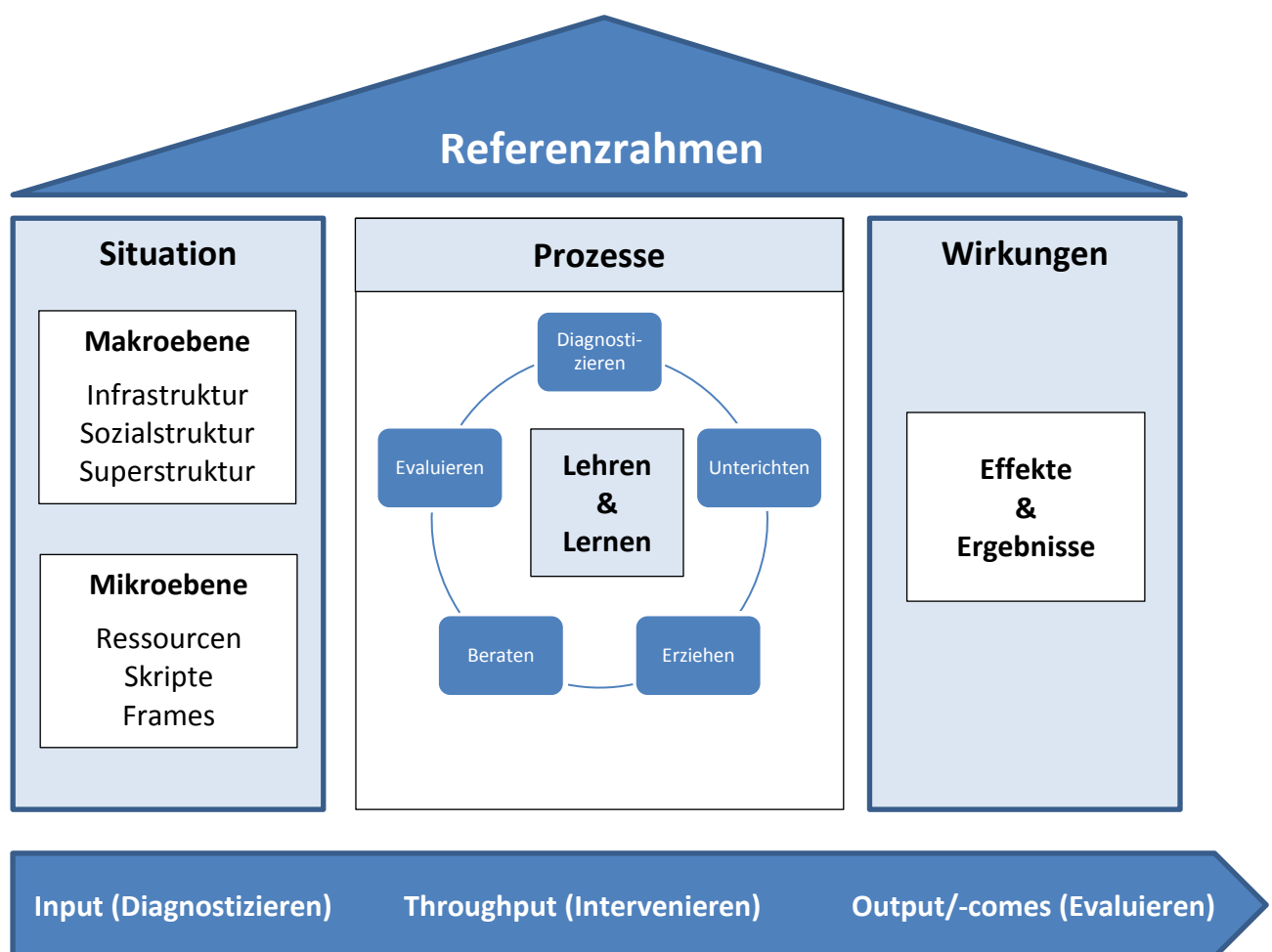


Abb. 4: Der Referenzrahmen des Forschungsprojektes

Im Zentrum dieses Referenzrahmens stehen die Lehr-/Lernprozesse mit den in der Lehrer(aus)bildung des Bundeslandes Hessen „grundlegenden im Studium für alle Lehrämter zu erwerbenden Kompetenzen für Unterricht, Erziehung, Beratung, Lerndiagnostik und Evaluation“ (s. Verordnung 2011, §23, Abs. 1).³ Die Voraussetzungen und Bedingungen für das schulische und unterrichtliche Handeln werden auf der Makro- und Mikroebene des gesellschaftlichen Geschehens unterschieden und können auch als äußere und innere Bedingungen bezeichnet werden. Die Effekte dieses Situations-/ Handlungskomplexes beinhalten den Output, d.h. ein kurzfristig abfragbares bzw. deklaratives Wissen sowie die eigentlichen Outcomes, worunter das langfristig zu erwerbende Bildungswissen verstanden werden kann (s. Kap. III.3, Dirks & Hansmann 2012b).

In dieser Unterteilung tritt zugleich noch einmal der Unterschied zwischen der „pädagogisch soziologischen Diagnostik“ und einer „pädagogisch-psychologischen Diagnostik“ (Hesse & Latzko 2011: 13ff.) bzw. „Differenziellen Kompetenzdiagnostik“ zutage, wie sie in der Pädagogischen Psychologie verwendet wird (s.. Arbeitsgebiet). Während es Letztere dabei bewenden lässt, durch die Erfassung der Ressourcen, Skripts und Frames einzelner Individuen auf der Mikroebene eine „bewertende Schlussfolgerung über eine Person im Rahmen eines vorgegebenen Klassifikationssystems“ zu erstellen (Hasselhorn & Gold 2006: 345), ist es demgegenüber der Anspruch einer sozialwissenschaftlich fundierten „pädagogisch soziologischen Diagnostik“, auch die äußeren Bedingungen des Akteurshandelns auf der Makroebene in die Gesamtmodellierung von Situation, Handeln und diesbezüglichen Situations-/Handlungswirkungen einzubeziehen. Dabei können mit Max Weber zwischen dem Deutenden Verstehen in der Verbindung von äußeren und inneren Bedingungen einer Situation sowie in der Verknüpfung mit dem eigentlichen Handlungsgeschehen und dem Verstehenden Erklären sowohl individuelle als auch kollektive Wirkungen unterschieden werden (s. Kap. II.5, Dirks & Hansmann 2012a).

In der praktischen Umgangweise mit einem derart modifizierten Referenzrahmen steht die fallbasierte Durchdringung der Situations-/Handlungskomplexe und ihrer Wirkungen im Zentrum (s. Dirks 2012): Studierenden wird zu Beginn einer Seminarveranstaltung die Transkription einer Unterrichtsstunde (Fallvignette) vorgelegt, die sie entsprechend ihrer individuellen Ressourcen zunächst mithilfe heuristischer Suchbewegungen analysieren. Im Fortgang der Seminararbeit lernen die Studierenden algorithmische Verfahren des Problemlösens (s. Funke & Zumbach 2006) kennen und anzuwenden. Entsprechend der Unterteilung in Situation, Prozesse und Wirkungen fragen sie zunächst mit Erwin Goffman (1974: 8): „What is it, that’s going on here?“ und erfassen die Voraussetzungen und Bedingungen eines schulischen oder unterrichtlichen Geschehens. Daran schließt sich die Beschreibung der eigentlichen Handlungsprozesse (Lehren und Lernen) an. Den Ausklang bildet die Erfassung der Effekte und Wirkungen der Situations-/Handlungskomplexe, die in einer abschließenden Zusammenschau auch ‚verstehend erklärt‘ werden sollen.

3 Das novellierte Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG) erhielt 2011 auch eine neue Durchführungsverordnung, die – wie zuvor schon die Umsetzungsverordnung zum HLbG aus dem Jahre 2006 – der Wissenschaftlichen Ausbildung im Lehramtsstudium die o.g. Kompetenzen zuweist.

Literatur

- Arbeitsgebiet „Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik“ am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg: <http://www.uni-marburg.de/fb04/ag-diff-dia>, (Aufruf am 26.04.2010).
- Bourdieu, Pierre (1998), Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Coleman, James S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. München: Oldenbourg Verlag.
- Dirks, Una (2012). Aufgabenformate – das Genre ‚Fallvignette‘ [7 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.4). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Dirks, Una & Wilfried Hansmann (2012a). Pädagogisch soziologische Diagnosekompetenz im Modell. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.4). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Dirks, Una & Wilfried Hansmann (2012b). Die Ergebnisse aus bildungstheoretischer Perspektive. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. III.3). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Esser, Hartmut (1999), Soziologie - Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt: Campus.
- Funke, Joachim & Jörg Zumbach (2006). Problemlösen. In: Heinz Mandl & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien (S. 206-220). Göttingen: Hogrefe.
- Giddens, Anthony (1988). Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main: Campus.
- Goffman, Erving (1974). Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. New York: Harper & Row.
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (2012). Hartmut Essers integrative Sozialtheorie – Erklärungs- und Verstehenspotenziale. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.2). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].

- Gumperz, John J. (1992). Contextualization and understanding. In: Alessandro Duranti & Charles Goodwin (Hg.): Rethinking context: language as an interactive phenomenon (S. 229-252). Cambridge: Univ. Press.
- Hasselhorn, Marcus & Andreas Gold (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart (2. Auflage): W. Kohlhammer.
- Hesse, Ingrid & Brigitte Latzko (2011). Diagnostik für Lehrkräfte. Köln (2. Auflage): UTB
- Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Version mit aufschließenden Fragen und möglichen Anhaltspunkten (2007). Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien (2011). Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Schütz, Alfred (1972). Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie (S. 3-21). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit (S. 2-54). Den Haag: Nijhoff.
- Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (2011). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Weber, Max (1988 [1922]). Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (7. Auflage, S. 427-474). Tübingen: UTB Fink.

Zitation

Wilfried Hansmann (2012), Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität als wissenschaftstheoretische Rahmung [8 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II.1, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz. URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de).