

# QUALITÄTSINSTITUTE – ZWISCHEN WISSENSCHAFT, POLITIK, VERWALTUNG, ÖFFENTLICHKEIT UND PRAXIS

DDS – Die Deutsche Schule  
106. Jahrgang 2014, Heft 3, S. 201-218  
© 2014 Waxmann

---

Matthias Rürup

## **Landesinstitute für Qualität als neue Akteure im deutschen Schulwesen?**

### **Governancetheoretische Annäherungen an eine Alltagstheorie**

---

#### **Zusammenfassung**

*Wie verbreitet und neu sind eigenständige Landesinstitute für Qualität im Bildungswesen in Deutschland? Wenn man der aktuellen – zumeist durch Vertreter der Bildungsadministration selbst geführten – Diskussion folgt, sollte „seit PISA“ jedes Bundesland eine entsprechende Einrichtung zur Erhebung, Analyse und Veröffentlichung von Schulqualitätsdaten eingerichtet haben. Diese Alltagsthese soll mit diesem Beitrag geprüft werden, der sich entsprechend als kritisch-empirische Studie zu einer aktuellen Praxisfrage versteht.*

*Schlüsselwörter: Landesinstitute, Schulverwaltung, Bildungsmonitoring, Bildungspolitik, Educational Governance, Bildungsreform, Empirische Bildungsforschung, evidenzbasierte Politik*

#### **Are Governmental Institutes for Quality in Education Key Figures in the German Educational System?**

Governance Theoretical Approaches to a Common Theory

#### **Summary**

*How common and how new are independent governmental institutes for quality in education in Germany? Following the current debate – mostly conducted by experts from the educational administration itself – it seems that every German federal state has, since the PISA disaster, erected such institutes to collect, analyze and publish data about the quality of schools and teaching. The goal of this paper is to critically and empirically test this common assumption.*

*Keywords: governmental institutes, public administration of schooling, educational monitoring, education politics, Educational Governance Approach, education reform, empirical research on education, evidence-based politics*

## 1. Einleitung

Weil er den Gegenstand hat, den er hat, hat dieser Beitrag ein Problem: „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen“ (im Folgenden verkürzt auch nur als Landesinstitute bezeichnet) sind kein theoriefähiges Thema. Ihre Einrichtung, ihre Arbeit oder auch ihr Einfluss auf das deutsche Bildungswesen mögen Anlass für historisch-zeitgeschichtliche Darstellungen (vgl. Geiss/de Vincenti 2012) oder wissenschaftsbasierte Evaluationsstudien sein. Ansonsten kann man sie – wissenschaftlich – lediglich als Fallbeispiel behandeln: für neue Verfahren und Strukturen der Steuerung im Bildungswesen im Kontext des New Public Management (vgl. Koch/Gräsel 2004; Oelkers/Reusser 2008) unter besonderer Berücksichtigung einer stärkeren Institutionalisierung und Professionalisierung von Evaluation (vgl. Maag Merki 2009), für den Bedeutungszuwachs außeruniversitärer wissenschaftlicher Dienstleistungseinrichtungen wie *Think Tanks* und *Brokerage Agencies* auch im Bereich der Bildungspolitik und Schulsystemgestaltung (vgl. Burns/Schuller 2007) oder als Beleg einer weiteren Ver(sozial)wissenschaftlichung der staatlichen Verwaltung (vgl. Weingart 1983; Mayntz u.a. 2008).

Ein solches Thematisieren der Landesinstitute als Fall unterliegt allerdings schnell der Gefahr eines subsumtionslogischen Kurzschlusses: Die Landesinstitute werden durch eine bestimmte theoretische Brille betrachtet, deren Perspektivität und Selektivität in der Betrachtung ausgeblendet ist und die so kaum geeignet ist, die Landesinstitute als besonderes und eigenständiges zeitgeschichtliches Phänomen wahrzunehmen. Sicherlich sind mit einem solchen Theoretisieren auch politisch-praktisch anregende Impulse verbunden. Der Wert wissenschaftlich inspirierter Perspektivverschiebungen und Reflexionsgelegenheiten soll hier nicht geleugnet werden. Dennoch: Zu einem eigenständigen und eigenwertigen Theoriegegenstand oder Forschungsfeld werden Landesinstitute damit nicht.

Und damit hat der folgende Beitrag, der die Landesinstitute als neue Akteure im deutschen Schulwesen betrachten möchte, ein Problem. Weder gibt es eine wissenschaftliche Theorie, die er prüfen (falsifizieren) könnte, noch einen irgendwie vorzeigbaren (internationalen) Forschungsstand. Was es gibt, sind reflektierte Praxisberichte – insbesondere aus Anlass der Gründung oder eines runden Jubiläums einer konkreten Institution (vgl. Meinel/Sachse 2006; Hofmann 2008; Fend 2010).

Einen klaren Ausweg aus diesem Dilemma entweder deskriptiv-historisierender Faktenwiedergabe oder empirischer Subsumtion als Prüf- bzw. Anwendungsfall einer Theorie gibt es im Fall der Landesinstitute oder ähnlicher praktisch-alltäglicher Themen meines Erachtens nicht. Es braucht insbesondere wissenschaftliche Kompromissbereitschaft. Erst unter der Bedingung einer alltagsbezogenen Öffnung der als wissenschaftlich prüfbar anerkannten Theorien scheint mir eine Behandlung des Themas „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen“ möglich. Auch das, was Praktiker und Praktikerinnen über sich und ihre Praxis vermuten, sollte Analyse- und Prüfgegenstand werden können. In diesem Sinne soll es im folgenden Beitrag vor allem um die – nicht zuletzt in der Einleitung dieses Themenheftes formulierte – Einschätzung von leitenden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) gehen, ihre und die vergleichbaren Einrichtung(en) in anderen Ländern stünden sowohl der Organisationsform als auch dem Aufgabenspektrum nach prototypisch für eine bundesweite Entwicklung, die die bildungspolitisch-administrative Gemengelage im deutschen Bildungswesen aktuell grundlegend verändert (vgl. Diedrich/Fickermann in diesem Heft; Fickermann/Maritzen 2014).

Abgesehen von der fehlenden wissenschaftlichen Theorie folgt der Beitrag der üblichen Struktur empirischer Forschungsberichte. In Abschnitt 2 wird die zu prüfende Praxis- bzw. Alltagsvorstellung präsentiert. Anschließend werden in Abschnitt 3 die verwendeten methodischen und begrifflich-theoretischen Instrumentarien erörtert. In Abschnitt 4 werden die Erhebungs- bzw. Recherchebefunde tabellarisch im Überblick dargestellt, bevor diese in Abschnitt 5 diskutiert und eingeordnet werden. Abschnitt 6 fasst die Analysen noch einmal zusammen und verweist auf eine möglicherweise interessante historische Parallele.

## **2. Eine Alltagstheorie: Landesinstitute als neue wichtige Einrichtung im Bildungswesen**

Die hier in den Mittelpunkt gestellte „Alltags“-These, dass seit Anfang der 2000er-Jahre die Mehrheit der deutschen Bundesländer neue Einrichtungen geschaffen habe, deren Aufgabe eine empirisch fundierte Qualitätssicherung überwiegend schulischer Bildungsprozesse unter dem Anspruch eines systematischen Bildungsmonitorings sei, ist dem Abstract zu dem Symposium entnommen, zu dem dieser Aufsatz ursprünglich als Vortrag eingebracht wurde (vgl. DGfE 2014; s. auch Diedrich/Fickermann in der Einleitung zu diesem Heft).

Der hierbei verwendete Begriff des Landesinstituts verweist dabei – einerseits – auf politische Praxen der Exekutive, für bestimmte dauerhaft als wichtig erachtete öffentliche Aufgaben besondere Institutionen zu gründen und zu unterhalten. So gibt es

in Deutschland schon seit Ende des 19. Jahrhunderts das Robert-Koch-Institut für Aufgaben der Erforschung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten oder seit 1970 das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Andererseits spezifiziert der Begriff „Landesinstitut“, dass solche staatlichen Einrichtungen zur Übernahme bestimmter hoheitlicher Aufgaben ebenfalls auf der Ebene der deutschen Länder zu beobachten sind. Und ja, insbesondere für den Schulbereich finden sich auf Länderebene zahlreiche Spezialinstitute für Lehrplanentwicklung, Lehrerfort- und -weiterbildung sowie als Lehrmittelsammlungen und Medienzentren. Aktuell schließlich, so die hier zu prüfende These von Diedrich und Fickermann in der Einleitung zu diesem Heft, wurden weitere Einrichtungen geschaffen, die neue Aufgaben der datengestützten Qualitätsentwicklung im Schulwesen über Vergleichsarbeiten, Lernstandstests, zentrale Prüfungen und Schulinspektionen übernehmen. Als Selbstbeschreibung und -erfahrung von leitenden Beschäftigten des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) ist dieser Aussage sicherlich und grundsätzlich sowohl eine erfahrungsgesättigte Plausibilität als auch handlungsleitende Relevanz zuzusprechen. Weiterführende Diskussionen – wie nicht zuletzt in diesem Themenheft – stützen sich darauf.

Zudem steht diese Diagnose nicht allein. Auch aus anderen Bundesländern als Hamburg finden sich Verlautbarungen, die von einer grundlegenden konzeptionellen Neuausrichtung schon seit längerem bestehender, wenn nicht sogar Neugründungen von Landesinstitute(n) sprechen, die sich den Aufgaben widmen, Lernstandserhebungen und externe Evaluationen im Schulbereich durchzuführen und deren Daten – zusammen mit solchen der amtlichen Statistik – in Landesbildungsberichten zu präsentieren (vgl. Meinel/Sachse 2007 mit Bundesländerüberblick, Meinel/Sachse 2006 für Bayern, Fend 2010 für Baden-Württemberg oder Schreier 2008 aus hessischer Perspektive).

Dass es im deutschen Bildungswesen insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 zu einer tiefgreifenden Ergänzung, wenn nicht gar Umstellung herkömmlicher politischer Steuerungsverfahren im Schulwesen gekommen ist, kann darüber hinaus als wissenschaftlich gestützte Konsensbeschreibung gelesen werden. Ein Wechsel von einer Input- zu einer Output- bzw. Kontextsteuerung habe stattgefunden; seit den 2000er-Jahren befinde sich Deutschland in einer Phase der evidenzorientierten Schulpolitik, eines systematischen Bildungsmonitorings oder einer neuartigen evaluationsbasierten Steuerung (vgl. Koch/Gräsel 2004; Oelkers/Reusser 2008; Altrichter/Heinrich 2007). Dass sich dieser konzeptuelle Wandel auch in veränderten Infrastrukturen der Bildungsverwaltung niedergeschlagen habe, kann so als These wenig überraschen. Von irgendwem müssen ja diese vielfältigen Erhebungen zu Lernständen und zur Schul- und Unterrichtsqualität durchgeführt und zu Bildungsberichten zusammengefasst werden.

Allerdings, so plausibel die Indizien klingen, dass es neuerdings in der deutschen Schullandschaft viele neuartige „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen“ geben müsse, evident – unabweisbar empirisch belegt – ist diese Einschätzung damit noch nicht. Im Gegenteil: Als synoptische Alltagsdiagnose praktisch involvierter (Interessen-)Vertreter und -Vertreterinnen über sechzehn Bundesländer hinweg ist eher zu erwarten, dass ein genaueres In-Blick-Nehmen der aktuellen Situation auf Ergänzungs- und Differenzierungsbedarfe hinweisen wird. Das ist bei Alltagstheorien – und im Übrigen auch bei wissenschaftlichen Theorien – normal. Ihre Hinterfragung führt, wenn nicht zur generellen Widerlegung, systematisch zur Klärung der jeweiligen Geltungsbedingungen (der sogenannten *ceteris paribus*-Klauseln). Dass ein solches Hinterfragen von verbreitetem Alltagswissen gerade in der deutschen Bildungsverwaltung produktiv und sinnvoll sei, diese – wissenschaftliche – Überzeugung motiviert die hier vorgelegte Untersuchung.

### 3. Datenbasis, Begriffsrahmen und Analysemethode

Die folgende Analyse der Gestalt und Neuartigkeit von „Landesinstituten für Qualität im deutschen Schulwesen“ erfolgt auf Basis einer Recherche zu den Landesinstituten im Geschäftsbereich der Schulministerien der deutschen Länder. Ausgangspunkt war die entsprechende Institutionenliste auf der Website des Deutschen Bildungsservers (URL: [www.bildungsserver.de/Landesinstitute-600.html](http://www.bildungsserver.de/Landesinstitute-600.html); Zugriffsdatum: 03.03.2014), deren Auskünfte anhand der Darstellungen auf den Seiten der Kultusministerien und der einzelnen Landesinstitute geprüft und vertieft wurden.<sup>1</sup> Dabei war systematisch zwischen schon älteren Einrichtungen für Lehrplanentwicklung und Lehrerfort- und -weiterbildung und den hier interessierenden neuen Einrichtungen zur datengestützten Qualitätsentwicklung zu trennen. So wurden sowohl die konkreten Aufgaben und Organisationsstrukturen aller aktuell existierenden Landesinstitute im Hoheitsbereich der Kultusministerien als auch ihre Umgestaltungsgeschichte und ihre (eventuellen) Vorläufereinrichtungen aufgearbeitet. Hierzu wurden neben den offiziellen Websites der einzelnen Einrichtungen auch die Regierungsverzeichnisse der Pressemeldungen und die Parlamentsdatenbanken der einzelnen Länder gesichtet.

Typisierend ist das Vorgehen der Recherche als historiographische Archivarbeit bzw. Dokumentanalyse einzuordnen (vgl. Wolff 2005). Durch den einheitlichen Rückgriff auf ähnliche Dokumenttypen (hier amtlich-offizielle Internetpräsenzen, Organisationspläne, Satzungen, Selbstdarstellungen) wird eine Übersicht über die organisationale Struktur der staatlichen datengestützten Qualitätssicherung und -entwicklung in den deutschen Bundesländern gegeben.

<sup>1</sup> Das KMK-Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin wurde aus der Betrachtung ausgeklammert, da es sich per Definition bei ihm nicht um ein Landesinstitut handelt (URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/>; Zugriffsdatum: 12.05.2014).

Für die sprachliche Aufarbeitung und Analyse dieser Daten wird auf das *Begriffs-instrumentarium* – allerdings nicht auf die gesamte, für die Zwecke dieses Aufsatzes zu komplex-vielfältige Theorie – der Educational-Governance-Perspektive zurückgegriffen (ausführlich vgl. Kussau/Brüsemeister 2007; zu aktuellen Entwicklungen und Forschungsmethoden siehe Altrichter/Langer/Maag Merki 2014). Die „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen“ werden so grundlegend als Akteure betrachtet, die unabhängig vom Grad ihrer Abhängigkeit von anderen Akteuren (bzw. der umgreifenden Akteurskonstellation) in einem selbstständig-eigenen Kontext auch mit eigenen Entwicklungszielen und Interessen agieren.

Wichtig ist hervorzuheben, dass der Akteursbegriff ebenso wie der Begriff der Akteurskonstellation im Sinne der Educational-Governance-Perspektive schematisch-abstrakt verstanden wird. Als Akteur in einer Akteurskonstellation können sowohl Typen von Interessenträgern (Politik, Eltern, Schule, Öffentlichkeit, Wissenschaft, Wirtschaft), Typen von Organisationen (Ministerien, Gewerkschaften, Hochschulen, Zeitungen, Gerichte), konkrete Einzelorganisationen (der „SPIEGEL“, die „KMK“, der „Landes-Bildungsbeirat“, die „Helene-Lange-Schule“) oder herausgehobene Rollenträger (die „Ministerin“, der „Schulexperte“, der „Beschwerdeträger“) hervortreten. Zudem berücksichtigt die Educational-Governance-Perspektive soziale Mehrebenenstrukturen, die die Akteursanzahl soziogeographisch noch potenzieren – die also landesweit, regional oder lokal je eigenständige Interessenträger und Handelnde kennt und differenziert. In einer Akteurskonstellation sind theoretisch somit immer unermesslich viele Einzelakteure in einer unüberschaubar-komplexen und prinzipiell stets veränderlichen Gemengelage präsent.

Mit der Wahl der Educational Governance als Begriffsinstrumentarium ist somit analytisch vorentschieden, dass „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen“ prinzipiell nur als ein Akteur neben anderen thematisiert werden, die die Entwicklung der gesamten Akteurskonstellation der Schulgestaltung vielleicht prägen, aber nicht – wie im übrigen auch die Bildungspolitik und Schulverwaltung nicht – einseitig definieren oder gar steuern können. Noch zu ergänzen ist hierbei, dass die Educational-Governance-Perspektive bei der Betrachtung der Handlungskoordination in Akteurskonstellationen nicht nur Formen einer hierarchischen Beeinflussung oder einer gegenseitigen Absprache (Verhandlung) kennt, sondern auch eine distanziert-diffuse Koordination durch bloße gegenseitige Beobachtung und prospektive Anpassung sich ansonsten kaum begegnender Akteure. Schon die Anwesenheit eines Akteurs oder die Vorlage bestimmter Leistungen (von Lernstandserhebungen, Bildungsberichten) kann in diesem Sinne eine Gesamtkonstellation ändern, nämlich dann wenn sich andere Akteure darauf beziehen und sei es auch nur abgrenzend-negierend oder implizit.

Das allgemeine empirische Problem der Educational-Governance-Perspektive, den prinzipiell überkomplexen Umfang und die diffus-unterschwellig-variable Struktur von Akteurskonstellationen angemessen zu erfassen (und nicht nur konservativ das

Zusammenwirken der seit je hervorgehobenen Rollenträger im Schulwesen anhand der behördlich-formalen Regularien zu reproduzieren), kann auch in der folgenden Untersuchung nicht gelöst werden. Grundlegend kann Educational-Governance-Forschung nur situiert, an einem möglichst konkreten und fassbaren Fall stattfinden: wie z.B. den „Landesinstituten für Qualität im Schulwesen“. Angesichts des hier herangezogenen Datenmaterials lediglich offizieller schriftlicher Selbstdarstellungen und formaler Aufgabenbeschreibungen beschränkt sich die Untersuchung allerdings deutlich, nämlich auf einen bloßen Struktur-Überblick, der die kommunikativ-interaktive Vielfalt der Handlungspraxis von Landesinstituten und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern prinzipiell ausblendet.

Beantwortet werden können und sollen somit nur folgende – governancebegrifflich reformulierte – Forschungsfragen:

- 1) Inwieweit können „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen“ – also Einrichtungen der Länder, die die Durchführung, Auswertung und Veröffentlichung von Lernstandserhebungen, zentralen Prüfungen, Schulinspektionen z.B. auch in Form von Landesbildungsberichten übernehmen – als neue selbstständige Organisationen im deutschen Schulwesen identifiziert und so als bundesländerübergreifend typische neue Akteure eingeordnet werden?
- 2) Inwieweit sprechen die formal-organisatorisch festgelegten Außenbeziehungen dieser „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen“ für eine Öffnung bzw. Veränderung der bisherigen behördlichen Akteurskonstellation aus Schulpolitik, staatlicher und kommunaler Schulverwaltung und den vor Ort an der Schule beteiligten Personengruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schüler und Schülerinnen)?

#### **4. Befunde: Eine Übersicht über 16 Bundesländer**

In Tabelle 1 sind in einer groben Übersicht die Ergebnisse der durchgeführten Recherche zusammengefasst. Aufgeführt sind für jedes der 16 Bundesländer (benannt werden die KMK-üblichen Abkürzungen)

- die Anzahl der in diesen Ländern existierenden Landesinstitute im Geschäftsbereich des Schulministeriums,
- eine Kurzbezeichnung für die Einrichtung (das Institut oder die Abteilung eines Instituts, wenn dieses auch andere Aufgaben wie z.B. Lehrplanentwicklung oder Lehrkräftefortbildung hat), die sich – laut ihrer Aufgabenbeschreibung im Organisationsplan – konkret mit der Durchführung empirischer Erhebungen des Bildungsmonitorings beschäftigt (Lernstandserhebungen, Schulinspektion),
- ihr rechtlicher Status bezogen auf das Schulministerium,
- das „Gründungs“-Datum der aktuell mit diesen Aufgaben betrauten Einrichtung bzw. Abteilung sowie

- die ursprüngliche, erstmalige Einrichtung des Landesinstituts, in dem die Aufgabe des Bildungsmonitorings aktuell angesiedelt ist, wobei diese Ahnen-Angabe dann in Klammern gesetzt ist, wenn es zwar eine eindeutige Vorläuferinstitution gibt, diese jedoch früher andere Aufgaben hatte.

Tab. 1: Einrichtungen mit Aufgaben des schulbezogenen Bildungsmonitorings in den deutschen Bundesländern (Stand März 2014)

<i>Land</i>	<i>Zahl</i>	<i>Einrichtung für Bildungsmonitoring</i>	<i>Status</i>	<i>seit</i>	<i>Ahnen</i>
BW	3	Abteilung 2 & 3 im LS	Anst. öff. R.	2005	(1970)
BY	2	Abteilung „Qualitätsagentur“ im ISB	Behörde	2003	(1966)
BE/BB	2 (1) <sup>1</sup>	ISQ	An-Institut	2006	2006
HB	1	Abt. 21 im LIS <sup>4</sup>	Behörde	1998	(1970)
HH	2 <sup>2</sup>	IfBQ	Behörde	2012	2007
HE	1	Dezernat III im Landesschulamt <sup>4</sup>	Behörde	2013	(1975)
MV	(1) <sup>5</sup>	Abteilung IQ3 <sup>4</sup>	Abteilung	2009	(1993)
NI	1	Abteilung 2 am NLQ	Behörde	2010	2005
NW	1	(Dezernate 4Q in Regierungspräsidien)	Behörde	2013	(1983)
RP	3 <sup>2, 3</sup>	AQS (nur Externe Evaluation)	Behörde	2006	–
SL	1 <sup>3</sup>	(Referat D3 im Ministerium)	Behörde	–	–
SN	1	Abteilung 4 am SBI	Behörde	2007	2004
ST	1	Fachbereich am LISA	Behörde	2009	(1991)
SH	1	Abteilung im IQSH	Behörde	2007	(1997)
TH	1	(Referat: Ministerium, Koord.: THILLM)	Behörde	–	(1991)

Quelle: eigene Recherche

Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Für Brandenburg existiert neben den zwei mit Berlin gemeinsamen Landesinstituten noch eine weitere Einrichtung.
- <sup>2</sup> Das IfBQ in Hamburg bzw. AQS in Rheinland-Pfalz fehlen in der Liste des Bildungsservers.
- <sup>3</sup> Das in der Liste des Bildungsservers für Rheinland-Pfalz und das Saarland erwähnte kirchlich getragene Fortbildungsinstitut wird hier nicht mitgezählt.
- <sup>4</sup> Die für die Durchführung von Qualitätsuntersuchungen zuständige Abteilung ist aktuell – Stand März 2014 – ohne Leitung.
- <sup>5</sup> Das Landesinstitut für Qualitätsentwicklung (IQMV) ist der Schulabteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern direkt zugeordnet. Als Nachfolger des 2009 aufgelösten (ministerial eingegliederten) Landesinstituts übernimmt es auch Aufgaben der Lehrplanentwicklung sowie der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte.

Zur Qualität dieses selbst zusammengestellten Datenmaterials ist anzumerken, dass – bis auf das IfBQ in Hamburg und die Landesinstitute in Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen – die Internetpräsenzen sehr umfangreich und differenziert über Aufgaben, Organisation und (wenn auch eingeschränkter) über



Geschichte der Einrichtungen Auskunft gaben. Über ministeriale Pressemeldungen und Parlamentsdiskussionen konnten allerdings in allen Ländern die zum Vergleich benötigten Informationen recherchiert werden. Die Ausgangsliste des deutschen Bildungsservers erwies sich bei der Recherche allerdings sowohl als teilweise fehlerhaft als auch als unvollständig.

## 5. Zur Diskussion: Landesinstitute als neue Akteure?

### 5.1 Wie typisch sind Landesinstitute für Qualität im Schulwesen?

Schon der erste Blick auf Tabelle 1 verweist auf einen gewissen Korrekturbedarf der These, dass seit der Jahrtausendwende die Mehrzahl der Bundesländer neue Landesinstitute für Qualität im Schulwesen eingerichtet habe. Zumindest aktuell finden sich lediglich in vier Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg und Rheinland-Pfalz) Landesinstitute, die spezifisch und ausschließlich dazu da sind, empirische Untersuchungen im Schulwesen im Auftrag des Schulministeriums durchzuführen. Faktisch sind es sogar nur drei Landesinstitute, da Berlin und Brandenburg ihr Landesinstitut für Schulqualität gemeinsam unterhalten. Und im Fall von Rheinland-Pfalz wäre einzuschränken, dass die dortige Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) lediglich für die externe Evaluation zuständig zeichnet. Die in Rheinland-Pfalz durchgeführten Lernstandserhebungen werden im Ministerium administriert.

Im engeren Sinne finden sich bundesweit also nur zwei Landesinstitute, die speziell dafür da sind, Lernstandserhebungen und Schulinspektionen gleichzeitig durchzuführen und deren Befunde – zusammen mit weiteren Daten der amtlichen Schulstatistik – zu Landesbildungsberichten zusammenzuführen.

Im historischen Rückblick ist allerdings zu ergänzen, dass bis vor zwei Jahren durchaus noch zwei weitere Länder bzw. Landesinstitute als Beispiel hätten erwähnt werden müssen: die Schulinspektion in Niedersachsen und das Institut für Qualitätsentwicklung in Hessen, die beide – nachdem sie erst 2005 neu gegründet worden waren – im Rahmen einer Behördenstrukturreform (2010 bzw. 2013) als Abteilung in ein anderes Landesinstitut eingegliedert wurden.

Insofern ist als *erstes Zwischenergebnis* dieser Datenbetrachtung festzuhalten: Landesinstitute für Qualität im Schulwesen sind keineswegs ein neuer Akteur in der Mehrzahl der Bundesländer. Sie sind in der Bundesrepublik weder typisch noch – sofern sie einmal eingerichtet wurden – unverzichtbar. Wenn schon mit Tendenzen argumentiert werden soll, dann verweisen die jüngsten Entwicklungen in Niedersachsen

und Hessen eher auf eine Einbettung der Aufgabe des Bildungsmonitorings in Landesinstitute mit auch anderen, umfassenderen Aufgaben.

Wenn nicht nur eigenständige Landesinstitute, sondern auch „bloß“ Landesinstituts-Abteilungen mit entsprechenden Aufgaben der Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen im Schulbereich betrachtet werden, dann lässt sich allerdings durchaus für die Mehrzahl der deutschen Bundesländer (13 von 16) konstatieren, dass es entsprechende Einrichtungen gibt. Lediglich in drei Ländern (Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen) sind solche Datenerhebungsaufgaben nicht in einem Landesinstitut verortet, sondern im Ministerium (der Sonderfall Mecklenburg-Vorpommern, wo das sogenannte Landesinstitut zugleich eine Abteilung im Ministerium ist, sei hier ausgeklammert). Vorsichtig zu beurteilen ist allerdings der Fall Nordrhein-Westfalen: Nach sieben Jahren ohne Landesinstitut wurde die neue Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) – erst im Dezember 2013 gegründet. Inwieweit nicht nur aktuell im Ministerium angelagerte Aufgaben der Durchführung von Lernstandserhebungen und zentralen Prüfungen, sondern auch die in den Regierungspräsidien angesiedelten Abteilungen (4Q) für die externe Evaluation in NRW in das QUA-LiS integriert werden, bleibt noch abzuwarten.

Dass die Aufgabe der systematischen Durchführung von Evaluationen im Schulwesen zum Teil in größere, schon bestehende Landesinstitute integriert wird, verweist noch auf einen anderen, zu erinnernden Sachverhalt: Landesinstitute im Geschäftsbereich des Schulministeriums gibt es nicht erst seit den 2000er-Jahren. Die institutionelle Geschichte solcher Einrichtungen reicht – abgesehen von den neuen Bundesländern – mindestens zurück bis in die 1960er- und 1970er-Jahre. Auch in Hamburg, Berlin oder Rheinland-Pfalz existieren so neben dem jeweiligen Landesinstitut für datengestützte Qualitätsentwicklung weitere – deutlich ältere – Landesinstitute.

Schon diese Überblicksdaten verweisen darauf: Nicht die Auslagerung bestimmter Aufgaben der Schulverwaltung in Landesinstitute ist neu. Wenn etwas neu ist, dann ist es die sogenannte „empirische Wende“ in der Schulpolitik mit der Einführung von Schulinspektionen und Lernstandserhebungen, die in der Mehrzahl der Länder zu einem entsprechend erweiterten Aufgabenspektrum der Landesinstitute führen.

Das Schlagwort der „empirischen Wende“ verweist allerdings selbst in die 1960er-Jahre zurück, als es schon einmal als Leitbegriff einer veränderten Schulforschung und Schulpolitik verwendet wurde (vgl. Terhart 2014). Statt Bildungsmonitoring prägte damals allerdings ein anderes – letztlich ebenso sozialwissenschaftlich-empirisch angelegtes – Konzept die Diskussion. Gemeint ist die Bildungsplanung, als Forderung und Strategie einer bewusst an Bedarf und Nachfrage kalkulierten Schulstrukturplanung (vgl. Zedler 1988). Ähnlich wie heute auf das Anliegen der Schulqualität und Qualitätsentwicklung verweisen die Namen der in den 1960er-

und 1970er-Jahren neu eingerichteten Landesinstitute auf die Bildungsplanung als zentralen Auftrag. So hatte Hessen von 1975 bis 1997 sein Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), ehe dieses dann in das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) überführt wurde und 2005 – zumindest zum Teil – in dem Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung aufging (vgl. Hessisches Kultusministerium 2004).

Ähnlich wechsellvoll, zumindest was die Namensänderungen angeht, sind die Geschichten des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung in Bayern (gegründet 1966), das seit 2003 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung heißt, oder des heutigen Landesinstituts für Schulentwicklung (LS) in Baden-Württemberg, das 1970 einmal als Institut für Bildungsplanung und Studieninformation (IBS) bezeichnet wurde.

Besonders wenn man die Schilderungen der damaligen Gründungsphasen in den Blick nimmt, fallen strukturelle Ähnlichkeiten zur heutigen Einrichtung von Landesinstituten für Qualität im Schulwesen auf: Begründet wurden auch damals die neuen Landesinstitute mit der notwendigen Ergänzung des ministerialen Verwaltungshandelns durch Daueraufgaben der sozialwissenschaftlichen Datensammlung und -aufbereitung (vgl. Fend 2010; Meinel/Sachse 2006).

Ganz ähnlich also, wie die „neuen“ Landesinstitute heute eine politisch-administrative Maßnahme zur infrastrukturellen Verfestigung einer wissenschaftsgestützten Evaluation im Schulwesen darstellen, erfolgte der Auf- und Ausbau der „alten“ Institute in den 1970er-Jahren empirisch wissenschaftsorientiert, wobei die interessante historische Fußnote hierbei ist, dass das ambitionierte Programm einer dauerhaften Bildungsplanung nach dem Scheitern des bundesweiten Bildungsgesamtplans auch auf Länderebene „unter die Räder“ kam (vgl. Zedler 1991).

Als *Zwischenstand der Analyse* festzuhalten ist so: Sichtbar gibt es im deutschen Schulwesen eine neue staatliche Aufgabe der Durchführung, Auswertung und Verknüpfung systematisch-standardisierter Untersuchungen, für die neue Stellen und Strukturen geschaffen werden. Nicht notwendigerweise wurden dabei neue Einrichtungen (Landesinstitute) geschaffen. Noch weitergehender wäre dabei einzuschränken, dass für ein systematisch-eigenständiges Bildungsmonitoring in sechs Bundesländern (Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen) eher ungünstige Voraussetzungen existieren, da die verschiedenen Erhebungen (Schulinspektion, Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen, amtliche Schulstatistik) von je verschiedenen Einrichtungen durchgeführt werden und so infrastrukturell offen bleibt, wie es möglich wird, diese in einem integrierten Bildungsbericht zusammenzuführen.

## 5.2 Neue Akteursbeziehungen durch neue Landesinstitute?

Widmen wir uns nun der zweiten Analysefrage: Bedeuten denn die neuen Strukturen bzw. Stellen zur Umsetzung von Evaluation im Schulwesen einen gravierenden Umbau der bisherigen Akteurskonstellation? Lassen sich also, unabhängig vom Vorliegen und der Rezeption von Evaluationsberichten, in den formal verankerten Außenbeziehungen der Landesinstitute wesentliche Veränderungen bzw. Erweiterungen der Akteure feststellen, mit denen kommuniziert und interagiert wird?

Gleich eingangs hierzu eine mit der obigen Erwähnung der Phase der Bildungsplanung schon nahegelegte Einschätzung: In historischer Einordnung handelt es sich bei der Einrichtung von neuen Stellen für die empirische Bildungsforschung in den Landesinstituten lediglich um den fortgesetzten Vorgang einer Versozialwissenschaftlichung der Kultusverwaltung. Eingegrenzt bzw. tangiert wird dabei vor allem die ursprüngliche Dominanz von Praxiserfahrung bzw. juristischer Expertise in der Schulaufsicht und den Kultusministerien. Allerdings erfolgt dieser Import sozialwissenschaftlicher Qualifikationen in der Regel außerhalb der Schulverwaltung: entweder in speziellen Ministerialabteilungen oder eben im Landesinstitut. Inwieweit also die – regionale und lokale – Schulaufsicht von diesem Expertise-Zugewinn beeinflusst wird oder gar profitieren kann, ist zumindest anhand der hier diskutierten Organisationsstrukturen nicht zu entscheiden. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht allerdings erneut der Fall des Landes Hessen, wo die Integration des erst 2005 gegründeten Landesinstituts für Schulqualität in das neue Hessische Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (2013) damit begründet wurde, dass so eine bessere Kommunikation und Koordination zwischen Schulaufsicht, Schulinspektion und Lehrerfort- und -weiterbildung ermöglicht werden solle (vgl. Hessischer Landtag 2012).

Umgekehrt zeigt Tabelle 1 aber auch: Eine explizite Auslagerung und Verselbstständigung der Aufgabe der Schulevaluation bzw. des Bildungsmonitorings aus dem direkten Einflussbereich des Schulministeriums ist ebenfalls selten. Nur in drei Ländern (Berlin/Brandenburg und Baden-Württemberg) haben die Landesinstitute nicht mehr den traditionellen – für die alten Landesinstitute üblichen – Status einer direkt dem Schulministerium nachgeordneten Behörde. So hat das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in Baden-Württemberg den Status einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts, kann also in eigenem Namen Verträge schließen bzw. Verbindlichkeiten eingehen. In dem Landtags-Gesetz zur Einrichtung des Instituts ist sogar explizit vorgesehen, dass es für andere Auftraggeber als das Schulministerium tätig werden darf (vgl. Landtag Baden-Württemberg 2004, Art. 1, Abs. 2, Nr. 6). Allerdings schränkt die Satzung des LS diese Regelung wieder ein. Wirtschaftliche Leistungen gegenüber Dritten sollen nur dann erbracht werden, wenn sie von privaten Unternehmen nicht ebenso gut und wirtschaftlich zu erbringen sind (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung 2006, § 3, Abs. 3). Inwieweit die faktische

Haushaltslage, die begrenzten Rechte auf Rücklagenbildung und die enge Bindung des Landesinstituts an die Schulpolitik durch die Besetzung seines Aufsichtsrates dem Landesinstitut ein eigenständiges schulgestalterisches Agieren ermöglichen, wäre so kritisch zu hinterfragen. Eine besondere Eigentätigkeit des Instituts ist zumindest anhand seiner Veröffentlichungs- und Pressearbeit nicht zu erkennen, die sich inhaltlich kaum vom Bayerischen Staatsinstitut unterscheidet. In beiden Fällen werden neben Lernstands- und Bildungsberichten vor allem unterrichtsbezogene Handreichungen, Ergebnisse von Modellversuchen und gute Praxisbeispiele vorgestellt.

Institutionell noch eigenständiger einzuschätzen ist das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg, das angebunden an die Freie Universität Berlin durch einen eingeschriebenen Verein getragen wird. In dessen Vorstand sind aber wiederum die Schulbehörden dominant vertreten, und auch im Fall der Pressearbeit dieses Instituts ist keine Übernahme einer öffentlich eigenständigen Akteursrolle erkennbar.

Insofern lässt sich letztlich für alle Landesinstitute konstatieren: Sie agieren im Wesentlichen fremdbestimmt als eng an das Schulministerium angebundene Dienstleister. Inwieweit hierbei das somit nahegelegte hierarchische Weisungsverhältnis auch faktisch den Arbeitsalltag bestimmt, ist sicherlich offen. Angesichts des verbreitet – und nicht nur in Berlin/Brandenburg und Baden-Württemberg – genutzten Instruments der Leistungsvereinbarungen ist zumindest von einer tendenziellen kommunikativ-prozeduralen Aufweichung eines reinen Top-down-Weisungsverhältnisses auszugehen.<sup>2</sup>

Wenn allerdings für die Landesinstitute zu konstatieren ist, dass sich an ihrer direkten behördlichen An- und Einbindung kaum etwas geändert hat, ist damit auch die Einschätzung nahegelegt, dass sich ihre nicht-behördlichen Außenbeziehungen z.B. zur Presse oder zu schulpolitischen Akteuren in Parteien, der Wirtschaft oder den Gewerkschaften ebenfalls kaum verselbstständigt oder ausgeweitet haben.

Dies betrifft – als letzten Analysegesichtspunkt – auch die Außenbeziehungen zur Erziehungswissenschaft und empirischen Bildungsforschung, die, zumindest was persönliche Kontakte und gegenseitige Rezeption von Publikationen angeht, auch schon traditionell als stark und eng einzuschätzen sind. Verwiesen sei hierzu allein auf den langjährigen Arbeitskreis „Schulqualität“ am Hessischen Landesinstitut mit seinen umfangreichen Konferenzen und Publikationen (vgl. zusammenfassend Steffens 2007). Eine explizite Erweiterung und Formalisierung solcher Kontakte zum Beispiel durch die Einrichtung wissenschaftlicher Beiräte ist zumindest anhand der

---

2 Ein interessanter Einzelfall ist hierbei, dass anhand der im Internet veröffentlichten Leistungsvereinbarung für das Landesinstitut für Schule Bremen (Jahr 2013/14) sichtbar wird, dass zumindest zeitweilig die vorgesehene Stellenausstattung von diesem als unzureichend strittig gestellt wurde (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen 2013, S. 5).

Webauftritte der Landesinstitute nicht erkennbar. Was sichtbar ist, ist allerdings eine aktivere Rolle von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Landesinstitute bei der wissenschaftlichen Beforschung der von ihnen eingesetzten Evaluationsinstrumente. Ganz überwiegende Teile der deutschen Schulinspektionsforschung stammen zum Beispiel aus der Feder von Landesinstitutsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern (vgl. Müller/Pietsch/Bos 2011).

Prinzipiell erscheint der aktuell stattfindende Ausbau sozialwissenschaftlicher Expertise in den Landesinstituten als eine Inkorporation wissenschaftlicher Kompetenz und nicht als ein forciertes Ausbauen von Kooperationsbeziehungen. Prototypisch hierfür sei gerade auf das Hamburger Beispiel verwiesen. Von 2009 bis 2012 existierte hier neben dem behördlich nachgeordneten Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) noch eine zweite Hamburger Einrichtung zur Unterstützung der empirischen Bildungsforschung im Schulbereich, das Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), eine gemeinsame Einrichtung von Senatsbehörde und Universität Hamburg (vgl. URL: <http://www.dabil.de/zuse/index.html>; Zugriffsdatum: 12.05.2014). Das Zentrum hatte die Aufgabe, die Behörde für Schule und Berufsbildung bei der Konzeption, Ausschreibung, Vergabe und Begleitung von wissenschaftlichen Projekten zu unterstützen. Ferner bot es allen Mitgliedern der Universität, die Forschungsprojekte im und zum Bildungssystem durchführen wollten, konzeptionelle und organisatorische Unterstützungsleistungen an. Übergreifendes Ziel war es, den wissenschaftlichen Ertrag von Bildungsforschungsprojekten in schulische Reformprozesse eingehen und im Schulalltag wirksam werden zu lassen. Im Jahr 2012 wurde dieser Arbeitsbereich – zumindest was seine behördliche Seite angeht – mit dem Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) und der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) zum neuen Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) zusammengefasst.

Dass es allerdings nicht zwingend ist, dass für die Umsetzung eines staatlichen Bildungsmonitorings neue Stellen in den Landesinstituten geschaffen werden müssen, dafür stehen die Beispiele der – eher kleinen und armen – Länder Bremen und Thüringen. Diese haben für die Aufgaben der externen Evaluation (Bremen) bzw. der Lernstandserhebungen (Thüringen) externe – im Fall von Thüringen universitäre – Lösungen gewählt.

## **6. Zusammenfassung und Ausblick**

Insgesamt sind so, abgesehen von einer relativen Aufgaben- und Personalerweiterung, wenig tiefgreifend-grundlegende Veränderungen in den deutschen Landesinstituten

zu beobachten. Angesichts dieser Befunde von einem wichtigen, neuen Akteur „Landesinstitut“ im Schulwesen zu sprechen, der vielfältige und vielfach ungeklärte Rollenbeziehungen zu anderen Akteuren unterhält, ist zumindest differenzierungsbedürftig. Womöglich sind für die so hinterfragte Alltagstheorie weniger die offiziell-formalen Einflusststrukturen als die persönlich-interaktiv erlebbare Bedeutung von schulbezogenen Evaluationsdaten in der öffentlichen, parlamentarischen und schulpolitischen Diskussion zentral. Dass eine gewachsene Nachfrage nach Darstellungen, Erläuterungen und Kommentierungen zur Qualität des Schulwesens existiert, die sich entsprechend auf die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Landesinstitute richtet, ist durchaus zu vermuten. Ebenso wahrscheinlich ist, dass im Arbeitsprozess ein hoher politischer Erwartungsdruck erlebbar ist, prospektiv-sensibel mit den im Institut verfügbaren Erhebungsdaten umzugehen.

In formal-struktureller Hinsicht zeigt sich indes: So weit verbreitet, so neu und eigenständig wichtig sind die Landesinstitute für datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung eher nicht. Es gibt zwar einen entsprechenden, in den letzten Jahren ausgebauten Arbeitsbereich in der Bildungsverwaltung, nicht aber – zumindest nicht in allen Ländern – eine entsprechende neue Institution. Die Aufgabe datenbasierter Qualitätssicherung wird mehrheitlich eher bisherigen Aufgaben schon bestehender Landesinstitute hinzugefügt, ohne dass damit ein neuer – institutioneller – Akteur entstünde.

Die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, auch schon einzelnen Abteilungen innerhalb bestehender Organisationen einen Akteursstatus zuzusprechen (die Governance-Theorie ließe dies prinzipiell zu), soll hier nicht ausdiskutiert werden. Zumindest müsste dann die Analyseperspektive von einer Betrachtung übergreifend-systemischer Akteurskonstellationen zu einer auch inner-organisationellen Betrachtung erweitert werden. Neben makropolitischen „Spielen“ der Handlungskoordination wären folglich auch mikropolitische „Kämpfe“ um Sichtbarkeit, Anerkennung und Einfluss der verschiedenen Arbeitsbereiche der Landesinstitute in den Blick zu nehmen.

Nicht zuletzt ist mit Blick auf die Landesinstitute hervorzuheben, dass die Aufgabe der Durchführung empirischer Untersuchungen im Bildungswesen so neu nicht ist, sondern ihnen auch schon früher Aufgaben der Maßnahmenevaluation, Modellversuchsbegleitung, Schulbefragung und Auswertung amtlicher Schulstatistiken zugewiesen waren. Inwieweit die so schon vorhandene Forschungsexpertise beim Aufbau der neuen Arbeitsstrukturen datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung genutzt werden könnte, wäre sicherlich eine lohnende, weiterführende Forschungsfrage.

Zum Schluss sei noch einmal auf die Geschichte der Bildungsplanung hingewiesen. Zwar ist kaum davon auszugehen, dass sich die Geschichte eins zu eins wiederholt. Aber so, wie das Konzept der Bildungsplanung von einem umfassenden systemverändernden Anspruch in den 1960er-Jahren bis in die 1990er-Jahre zu einem unterstüt-

zend-wichtigen Tool der regionalen Schulnetzplanung schrumpfte, so ist es denkbar, dass sich auch die Idee eines umfassenden Bildungsmonitorings eher pragmatisch-reduziert in Form ausgewählt-fokussierter Ergebnis- und Prozessevaluationen vertetigt. Ob die so erhobenen Daten aber dauerhaft-systematisch öffentlich und umfassend präsentiert werden, ist, zumindest was die Abhängigkeitsstrukturen der Landesinstitute angeht, als offen anzusehen. Darüber können sie nicht selbst – gestützt auf Kooperationspartner in der Presse, der Wirtschaft oder Wissenschaft – entscheiden, sondern darüber wird politisch befunden: bei wechselnden parlamentarischen Mehrheiten, Interessen und Haushaltslagen. Und zumindest was die letzten Jahre angeht – siehe Niedersachsen, Hessen oder Sachsen –, ist eher eine Tendenz des Integrierens und Reduzierens der Arbeitsbereiche für empirische Bildungsforschung mit schulischen Evaluationsdaten zu beobachten. Dies sollte bei der weiteren Diskussion zur Gegenwart und Zukunft der Landesinstitute nicht vergessen werden.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): *Educational Governance*. Wiesbaden: VS, S. 55-103.
- Altrichter, H./Langer, R./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2014): *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Burns, T./Schuller, T. (2007): *The Evidence Agenda*. In: OECD/CERI (Hrsg.): *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD, S. 15-32. URL: <http://www.oecd.org/edu/ceri/47435459.pdf>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- DGfE (Hrsg.) (2014): *DGfE-Kongress 2014. Traditionen und Zukünfte*. Programm. Berlin: DGfE, S. 71. URL: [http://www.dgfe2014.de/wp-content/uploads/DGfE\\_Programm2014\\_K29web.pdf](http://www.dgfe2014.de/wp-content/uploads/DGfE_Programm2014_K29web.pdf); Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Fend, H. (2010): *Hundert Jahre Schulentwicklung: Landesinstitute im Wandel*. In: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): *100 Jahre Einsatz für Schule und Unterricht*. Stuttgart: LS, S. IV-XIII. URL: <http://www.ls-bw.de/wir/geschichtels/Jubi%20100%20WEB.pdf>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.) (2014): *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Münster u.a.: Waxmann.
- Geiss, M./de Vincenti, A. (Hrsg.) (2012): *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hessischer Landtag (2012): *Gesetz zur Reform der Organisationsstruktur der Schulverwaltung. Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und der FDP*. Drucksache 18/5545 vom 25.04.2012. URL: <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/18/5/05545.pdf>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Hessisches Kultusministerium (2004): *Wolff stellt Institut für Qualitätsentwicklung vor*. Pressemeldung vom 28.12.2004. URL: <http://bildungsklick.de/pm/7647/wolff-stellt-institut-fuer-qualitaetsentwicklung-vor-bernd-schreier-wird-direktor/>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Hofmann, J. (2008): *Spiegel der Entwicklungsprobleme im Bildungssystem: 30 Jahre OECD/CERI-Regionalseminare der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz*



- 1977-2007. In: LISUM/bm:uk/EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 183-190.
- Koch, S./Gräsel, C. (2004): Schulreformen und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-24.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenen-system der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS, S. 15-54.
- Landesinstitut für Schule Bremen (2013): Ziel- und Leistungsvereinbarung für das Schuljahr 2013-2014. URL: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/ZLV-13-14-mit-Unterschriften-web.49468.pdf>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2006): Satzung für das Landesinstitut für Schulentwicklung – rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts vom 11.04.2005, zuletzt geändert am 25.09.2006. URL: <http://www.ls-bw.de/wir/Satzung.pdf>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Landtag Baden-Württemberg (2004): Gesetz zur Errichtung des Landesinstituts für Schulentwicklung vom 09.12.2004. URL: <http://www.ls-bw.de/wir/Errichtungsgesetz%20LS.pdf>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Maag Merki, K. (2009): Evaluation im Bildungsbereich Schule in Deutschland. In: Widmer, T./Beywl, T./Fabian, C. (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 157-162.
- Mayntz, R./Neidhardt, F./Weingart, P./Wengenroth, U. (Hrsg.) (2008): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Bielefeld: Transcript.
- Meinel, P./Sachse, M. (2006). Sonderteil: Kleine Geschichte des ISB. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Jahresbericht 2005/2006. München: ISB, S. 126-154. URL: <https://www.isb.bayern.de/download/1550/jb05-06-4.pdf>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Meinel, P./Sachse, M. (2007): Landesinstitut und Schulentwicklung – Unterstützungssystem zwischen Bildungsadministration und Schulpraxis. In: Buer, J. v./Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Frankfurt a.M.: Lang, S. 259-272.
- Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (2011): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster u.a.: Waxmann.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn/Berlin: BMBF. URL: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_siebenundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf); Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Schreier, B. (2008): Bildungsverwaltung im Wandel – neue Rolle für Bildungsverwalter aus der Sicht eines Betroffenen. In: DGBV-Jahrestagungen 29, S. 27-35. URL: [http://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Jahrestagung\\_2008.pdf](http://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Jahrestagung_2008.pdf); Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Steffens, U. (2007): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick. URL: [http://dgbv.org/mediapool/118/1188921/data/Tagung\\_2007-03-02\\_Steffens.pdf](http://dgbv.org/mediapool/118/1188921/data/Tagung_2007-03-02_Steffens.pdf); Zugriffsdatum: 12.05.2014.
- Terhart, E. (2014): Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, S. 181-199.
- Weingart, P. (1983): Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 12, H. 3, S. 225-241. URL: <http://zfs-online.org/in dex.php/zfs/article/viewFile/2499/2036>; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

- Wolff, S. (<sup>4</sup>2005): Dokument- und Aktenanalyse. In: Flick, U./Kardolff, E. v./Steinke, E. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 502-513.
- Zedler, P. (<sup>2</sup>1988): Einführung in die Bildungsplanung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zedler, P. (1991): Zur Bilanz des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungsplanung. In: Beck, K./Kell, A./Achtenhagen, F. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 229-250.

*Matthias Rürup*, Vertretungsprofessor für Berufsbildungsforschung, Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal.

Anschrift: Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
E-Mail: ruerup@uni-wuppertal.de

**A**ngesichts der heterogenen Zusammensetzung von Schulklassen ist es von besonderer Bedeutung, dass Lehrpersonen ihr unterrichtliches Handeln auf die verschiedenen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausrichten. In diesem Sinne wird adaptive Lehrkompetenz als enge Verzahnung von diagnostischer und didaktischer Kompetenz gefasst.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler bei adaptiven Lehrpersonen größere Wissenszuwächse erreichen, und sind insbesondere für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen relevant.



Christian Brühwiler

## Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen

Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 91

2014, 274 Seiten, br., 29,90 €

ISBN 978-3-8309-3013-6

E-Book: 26,99 €; ISBN: 978-3-8309-8013-1



**WAXMANN**