

Terhart, Ewald

Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?

Hansel, Toni [Hrsg.]: *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule.*
Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 30-52



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken? - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule.* Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 30-52 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-34887 - DOI: 10.25656/01:3488

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-34887>

<https://doi.org/10.25656/01:3488>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	9
---	----------------	----------

Hans Jürgen Wendel

2	Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?	13
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

Toni Hansel

3	PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung	18
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

Ewald Terhart

4	Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?	30
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	---	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

Ulrich Sprenger

5	Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation	53
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

Hermann Giesecke

6	PISA und der pädagogische Zeitgeist	106
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

Karin Wolff

7	Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik	128
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fördern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

Norbert Frank

8	Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	153
	Literatur	166

Günther Portune

9	Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen	167
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

Wolfgang Nieke

10	Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?	197
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

Erich Gundlach

11	Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?	216
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

Peter Gutjahr-Löser

12	PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber	237
-----------	--	------------

Bildungsforschung und Unterricht

Wolfgang Sucharowski

13	Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?	256
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

Thelma von Freymann

14	Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse	277
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

Cornelia Breitkreuz

15	Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen	302
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

Toni Hansel

16	Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit	326
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
17	Autorenspiegel	353
18	Namenregister	356

4 Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?¹

4.1 Nach PISA – Eigenarten der Diskussion

Was erklärt eigentlich die große öffentliche Resonanz auf die PISA-Studie? Es ist ja vielfach darauf aufmerksam gemacht worden, dass in früheren Jahrzehnten durchgeführte internationale Leistungsvergleichsstudien – in denen Deutschland schon immer schlecht abgeschnitten hat – wenig Irritation hervorriefen. Das ist heute eben anders. In Zeiten von Globalisierung und Wissensgesellschaft konkurrieren die Nationen zunehmend wie Firmen untereinander, betrachten ihr Staatsgebiet wie einen Firmenhof und die Bevölkerung wie Personal. Und bekanntlich spielt für die neue Arbeitswelt die Qualifikation und Innovationsbereitschaft „des Personals“ eine zunehmend wichtigere und entscheidende Rolle. Das bedeutet: das Qualifikationsniveau der Bevölkerung erscheint verstärkt als ökonomischer Faktor, der über das Schicksal des Standort Deutschland mitentscheidet. Dies erklärt einen großen Teil der starken öffentlichen und auch politischen Resonanz. Zugleich wird dadurch ein massiver Druck auf traditionelle und moderne, humanistisch bzw. nicht-funktional

¹ Vortrag im Rahmen der Tagung „PISA und die Folgen – erreicht die qualitative Bildungsforschung den Schulalltag?“ an der Universität Rostock, 7./8. November 2002. Der Vortrag basiert auf Teilen aus meinem Buch: *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsunion 2002. Die Vortragsform wurde bewusst beibehalten.

ausgerichtete Bildungstheorien ausgeübt. Bei PISA geht es also nicht um Bildung im emphatischen oder auch nur umfassenden Sinne des Wortes, sondern (z.B.) darum, ob man einem Faltblatt mit den Öffnungszeiten der Bibliotheken einer Stadt eine gezielte Information entnehmen kann. Aber Vorsicht: Diese beiden Kompetenzebenen hängen enger zusammen als man zunächst denken mag!

Ich werde heute keine PISA-Ergebnisse rekapitulieren – sie sind Ihnen ja allen bekannt. Interessanter ist die Frage, *wie* nun über die *Ursachen* für diese Resultate diskutiert wurde und wird, und welche Schlüsse man zieht.

Wie alle solchen internationalen Leistungsvergleichsstudien, so liefert auch die PISA-Studie ein facettenreiches Bild des Leistungsstandes. Es handelt sich um Deskription und um die statistische Ermittlung von Zusammenhängen. Deshalb ist es methodisch gesehen streng genommen gar nicht möglich, aus den Ergebnissen zwingend auf die *Ursachen* für das Zustandekommen dieser Ergebnisse zu schließen. Wenn man also über Ursachen sprechen will, so verlässt man den Boden dessen, was durch die Studie selbst gesichert ist. Nun haben solche methodischen Skrupel noch nie als eine effektive Stoppregel für Fantasie und die öffentliche Debatte gewirkt. Und Politiker müssen handeln oder doch zumindest Tatkraft und Dynamik beweisen – gerade dann, wenn die Öffentlichkeit verunsichert ist. Insofern wird seit Monaten eine sehr intensive „Ursachenanalyse“ betrieben; ebenso werden schnelle Lösungen präsentiert, die Besserung bringen sollen.

Man kann die in Anspruch genommenen Ursachenkomplexe nach unterschiedlichen Ebenen sortieren: kulturell-gesellschaftliche Faktoren, bildungs- und schulorganisatorische Faktoren, lehrer- und unterrichtsbezogene Faktoren. Die in der öffentlichen Debatte immer wieder genannten Ursachen im Einzelnen aufzulisten ist an dieser Stelle ebenfalls nicht meine Sache.

Aus dem PISA-Umfeld heraus geht die Ursachenerklärung sehr stark in den didaktischen und lehrerbezogenen Bereich. Weil Kompetenz im Klassenzimmer entsteht, will man bei der Ursachenanalyse wie auch bei den Verbesserungsvorschlägen unterrichtsnah argumentieren. Dies ist auch deshalb nahe liegend, weil schulstrukturelle Überlegungen und gesellschaftlich-kulturelle Argumentationen natürlich sehr schnell ins politische Fahrwasser geraten – was man vermeiden will. Und im Übrigen sind fast alle PISA-Leute und deren Umfeld von Haus aus Pädagogische Psychologen und Fachdidaktiker mit klarer empirischer Orientierung. Da geht es dann gleichsam wie von selbst nur noch um das Aufbrechen von Unterrichtsroutinen, um Handlungstraining etc. Wie gesagt: PISA selbst zieht – wie schon TIMSS – eher eine didaktische, zumindest unterrichtsnah Konsequenzen; schulstrukturelle Konsequenzen zu ziehen ist auch möglich, wird aber im deutschen PISA-Konsortium eher vermieden; in den OECD-Organisationen sieht das schon anders aus.

Letztlich hängt es damit zusammen, *was* man denn nun eher als Skandal betrachtet: die durchweg niedrigen Leistungen oder die hohe soziale Selektivität und damit auch: das dreigliedrige System. Die Systemfrage ist nicht direkt an die Leistungsthema angeknüpft. Leistung entsteht aus fördernder *Unterrichtskultur*, und die kann es in unterschiedlichen Systemformen geben – oder auch nicht. Früh selektierende Systeme verhindern aber eher Förderung – das kann man immerhin sagen. Aber ich befürchte, dass diese Diskussion nach PISA-e und im Kontext des Wahlkampfes derart stark politisiert werden wird, dass man sich als Wissenschaftler schon gar nicht mehr damit beschäftigen mag.

M.E. und auch nach Auffassung der PISA-Experten kann man übrigens aus einem Vergleichen des deutschen – erfolglosen – und anderer – erfolgreicher – Bildungssysteme allein keine Rezepte ableiten. Bildungserfolge/Kompetenzniveaus sind nicht durch Bildungssysteme und deren Organisation allein bedingt, sondern ergeben sich aus einer komplexen Kombination von kulturellen, familialen, schulischen und individuellen Faktoren. Bestimmte Elemente aus erfolgreichen anderen Staaten oder

Staatengruppen herauszuberechnen und in Deutschland einzupflanzen muss nicht Erfolg bedeuten – obwohl m.E. das dreigliedrige Schulsystem schon einen Dinosaurier darstellt. Aber Österreich hat's im Grunde auch und liegt gerade noch im oberen Drittel!

Betrachtet man den laufenden Ursachendiskurs, so wird unmittelbar deutlich, dass alle Teilnehmer die PISA-Daten zur Unterstützung von Ursachendiagnosen heranziehen, die sie schon immer vertreten haben. Es ist das alte Spiel: Jeder sucht sich aus den Analysen das heraus, was ihm passt. Die Verantwortung für die Zustände haben natürlich immer die anderen – und immer sind es diese anderen, die sich dringend bewegen müssen. Auf diese Weise wird in der bekannten Manier der schwarze Peter im Kreise herumgereicht.

Ich hatte darauf hingewiesen, dass man auf der Basis von PISA selbst gar keine Ursachen methodisch korrekt benennen kann. Insofern ist natürlich auch nicht aus PISA zwingend abzuleiten, was denn nun geschehen muss. Gleichwohl äußert sich zumindest verbal ein beträchtlicher Tatendurst – wobei immer irgendwelche anderen etwas tun sollen.

Was sind die immer wieder genannten Konsequenzen?

- Inpflichtnahme der Eltern für die Entwicklung und Förderung ihrer Kinder: Das ist sicher richtig – auch ohne PISA – aber wie will man das befördern, organisieren? Und ist der Staat die dafür tauglich Instanz?
- Förderung der Schwächeren ist eine zentrale Devise: Auch das kann nicht falsch sein und ist im Übrigen – ebenfalls ohne PISA – das Gebot jeder humanen Gesellschaft. Zugleich aber sieht man doch, dass im öffentlichen Bewusstsein nur der Starke gefeiert wird, der locker und ohne Schweiß alles schafft. Auch hier also eine Trivial- und Medienkultur, die der Bildungskultur entgegnenarbeitet.

- Früher einsetzende Beschulungs-/Bildungsmaßnahmen: Dem kann ich persönlich ebenfalls zustimmen – wenn es individuelle Lösungen gibt, also keine pauschale Einschulung mit 5 Jahren. In der Tat gibt es unter Eltern eine wachsende Tendenz, die Einschulung ihrer Kinder möglichst hinauszuzögern, weil Schule als Hölle für Kinder – und für das eigene Kind natürlich ganz besonders – gesehen wird. Irgendwie scheint die Vision einer anstrengungslosen Siegerbiographie bei Vollversorgung mittlerweile weite Teile auch des strebenden Bürgertums erfasst zu haben – ein Sozialcharakter, der vor 100 Jahren nur im mikroskopisch kleinen Bevölkerungsanteil preußischer Thronprinzen anzutreffen war. Oder ist das genau Demokratisierung?
- Ganztagserziehung: Ja, aber nur dann, wenn dies nicht als Verlängerung des konventionellen Schulvormittag in den Nachmittag realisiert wird und ebenso nicht lediglich Beschäftigung ist. Ganztagschule heißt auch: Ganztagschule für Lehrer!
- Bessere Integration der Migrantenkinder durch verpflichtendes Deutschlernen: Das ist absolut richtig – und man wusste es eigentlich auch schon vor PISA. Aber die Diskussion um ein rigides, administrativ eingefordertes Anpassungsprogramm der Migranten an die deutsche Sprache ist ein Thema, das in Deutschland – im Gegensatz zu anderen Ländern – nicht sachlich diskutiert werden kann.
- Schwächenförderung und Leistungsstandards in der Grundschule: auch richtig und notwendig. Ich muss gestehen, dass mich manche Elemente in der Praxis reformpädagogisch orientierter Grundschulen nicht überzeugen. Auch das eigenständige Lehramt für Primarstufe hat seine Tücken. Die Grundschule ist zwar einerseits die bestakzeptierte Schule in Deutschland – das ist schön. Zugleich ist es so, dass man über Grundschule von Seiten der Bildungsforschung eigentlich wenig weiß. Insofern ist es schon eigenartig, dass man aus der PISA-Studie, die nichts mit Grundschule zu tun hat, nun massivste Empfehlungen für die Neugestaltung von Vorschul- und Grundschulziehung ableitet. Aber viel-

leicht richten sich auch deshalb so viele Hoffnungen auf die Grundschule – in den letzten Tagen noch einmal massiv vom Bundespräsidenten betont –, *weil* man noch nichts genaues weiß!

- Intensivierung der Weiterbildung für Lehrer – Karrierisierung des Lehrerberufs: absolut dringlich und richtig und vielfach schon vor PISA verlangt. Aber dies zu intensivieren kostet Geld (Lehrerstellen) und erfordert den Kraftakt einer Änderung der Struktur des Lehrerberufs und der Lehrerlaufbahnrechts. Übrigens: verlässliche Auskünfte über wirksame Lehrerfortbildung sind schwer zu bekommen.
- Längerfristig wirksam: Verbesserung der Lehrerbildung. Die Argumentationen hierzu sind allesamt bekannt; die Vorhaben auch – ich will hierauf nicht eingehen.
- Meine persönliche Empfehlung lautet: Am Lesen und Lesenkönnen hängt alles, von da aus ergibt sich alles. Hier muss der Schlüssel liegen. Leseförderung in den Schulen und öffentlich geförderte Lesekultur in den Familien, Abbau von Sprachbarrieren und Zugangsschwellen zum Lesen und zur Lesekultur – hier hinein Geld zu investieren ist sinnvoller als Investitionen in Laptops und Netzwerke.

So viel zunächst und als Einstimmung zu PISA und zu einigen Besonderheiten der Anschlussdiskussion. Dies ist aber in der Tat nur eine erste, auf aktuelle Dinge abhebende Einstimmung gewesen. Ich möchte im Folgenden nämlich näher und differenzierter auf die grundsätzliche Frage eingehen, *wie Leistungsvergleichsstudien in der Schule wirken – und wie sie wirken könnten*. Liefern Leistungsvergleichsstudien nur eine Art Zustandsbeschreibung des Systems und seiner Wirkungen – oder leisten sie auch einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität diese Bildungssysteme? Dabei muss ich zunächst kurz auf den Begriff „Qualität“ und um seine Deutungsvarianten in diesem Kontext eingehen, bevor ich dann ausführlich zu den Wirkungs- und Nutzungsmöglichkeiten von Leistungsvergleichsstudien komme.

Selbstverständlich ist der Begriff der „Qualität“ – auch und gerade in Verbindung mit der Güte und dem Wirkungsgrad von Bildungsinstitutionen – äußerst komplex, voraussetzungsreich und vielgestaltig. Seine Verwendung ist eigentlich nicht wirklich normiert – jedenfalls hält sich keiner an vorgeschlagene Normierungsversuche. Aber auch das ist normal, denn unklare, vieldeutige Begriffe sind viel spannender und fantasieanregender als tatsächlich standardisierte Konzepte. Gerade und nur als nicht-standardisierte ist ihre Lebensdauer mittelfristig hoch.

Hinsichtlich des Qualitätsbegriffs in Verbindung mit Bildung und Bildungsinstitutionen möchte ich zwischen vier Bestimmungsversuchen unterscheiden:

- Erstens gibt es normative Bestimmungsversuche nach dem Motto „Was ist eine gute Schule?“ Die eigentliche Formulierung muss in diesem Fall eigentlich lauten „Wie sieht die Schule aus, die ich mir/wir uns idealerweise aufgrund meiner Wünsche, Haltungen und Überlegungen vorstellen?“
- Zweitens gibt es analytische Bestimmungsversuche, also Versuche, in einem beschreibend-analytischen Sinne die Dimensionen des Qualitätsbegriffs herauszuarbeiten. Indem ich etwa jetzt gerade vier unterschiedliche Bestimmungsversuche unterscheide, versuche ich, einen Beitrag zur analytischen Durchdringung und Ordnung des semantischen Feldes zu leisten.
- Empirische Bestimmungsversuche zielen drittens darauf ab, auf der Basis empirischer Forschung zu ermitteln, welche empirisch anzutreffenden Eigenschaften herausragende Schulen haben – wobei diese empirischen Bestimmungsversuche ein empirisch fassbares, aber letztlich offen oder stillschweigend normatives Kriterium brauchen, das für die Variable ‚hervorragende Schule‘ steht. Üblicherweise sind dies gemessene Fach-, fachübergreifende oder sonstige Leistungen und/oder gewünschte, durch Schule zu erzeugende oder doch zumindest beeinflussbare erwünschte Eigenschaften von Schülern. Wenn diese Leistungen oder Eigenschaften nicht nur voll erreicht, sondern auch noch zu vergleichsweise

niedrigen Kosten erreicht werden, ist nicht nur Effektivität, sondern auch hohe Effizienz gegeben.

- Schließlich gibt es „Qualität“ als operatives Problem. Hier lautet die Frage: „Wie stelle ich Qualität her?“ oder „Wie erzeuge ich mehr Qualität im Bildungswesen?“.

Um diese vierte Herangehensweise an „Qualität“ geht es mir im Folgenden. Ich möchte einige Gedanken zu dem Problem vortragen, wie man auf der Basis von Leistungsvergleichsstudien, die ja beschreiben, was ist (oder eben nicht ist), zu einer Verbesserung des dergestalt ausgemessenen Systems kommt.

4.2 Leistungsvergleiche – und was dann?

Im Zuge einer Umstellung der Steuerung von Schulsystemen und Schulen von der Input- zur Output-Steuerung gewinnt die empirische Kontrolle des Ausmaßes der Zielerreichung sowie auch des Wirkungsgrades der in das Schulsystem sowie in die Einzelschule eingesetzten Ressourcen zentrale Bedeutung. Die empirische Kontrolle der Leistungen eines Schulsystems sowie auch einzelner Schulen innerhalb dieses Systems geschieht dabei jedoch nicht um ihrer selbst willen, sondern ist integrativer Teil von Qualitätsmanagement: Um kontinuierlich eine Verbesserung der Arbeitsweisen und Abläufe zu erreichen, müssen ebenso kontinuierlich Prozesse und Effekte beobachtet und bewertet werden.

Die entscheidende Frage ist dabei, wie Informationen über den Zustand des Systems in Strategien zu seiner Verbesserung einfließen bzw. hierfür nutzbar gemacht werden können. Denn Letzteres ist das eigentliche Motiv, welches hinter Vergleichsuntersuchungen und Steuerungsbemühungen steht. Das alleinige Rückmelden von Ergebnissen, auch vergleichenden Ergebnissen bzw. Leistungsergebnissen ist an

sich noch nicht weiterführend im Blick auf die zu erreichende Qualitätsverbesserung. Durch Rückmeldung über Leistungsstände allein wird allenfalls ein zunehmender Druck ausgeübt, der aber diffus bleibt, weil nicht deutlich wird, in welche Richtung und v.a. Dingen: in welcher Weise Verbesserungen eingeleitet werden können und sollen. Entscheidend ist also ‚der Tag danach‘: Welche Konsequenzen zieht man aus vergleichenden Informationen über Leistungsstände?

Konstruktive Konsequenzen lassen sich nur dann ziehen, wenn Leistungsvergleiche begleitet und vervollständigt werden durch Analysen, in denen die *Bedingungskonstellationen für das Entstehen (oder Ausbleiben) von adäquaten Leistungen* ermittelt werden. Damit ist der Bereich der Schul-, Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung angesprochen, in dessen Rahmen traditionell solche Analysen angesiedelt sind bzw. angesiedelt sein sollten. Die hierdurch erarbeiteten Erkenntnisse zu den Bedingungen und Voraussetzungen von qualitativ hochwertiger Schul- und Unterrichtsarbeit können für die Umgestaltung von Schule und Unterricht wichtige Hinweise liefern, wenn gleich nicht von einem einfachen Anwendungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und praxistauglichem Wissen ausgegangen werden kann. Die Möglichkeiten und Folgen des Einbringens von deskriptivem und analytischem Wissen *über Schulen in Schulen* ist selbst ein noch zu erforschendes Problem.

Die Analyse der Bedingungen für Schul- und Unterrichtsqualität ist auch deshalb notwendig, weil im öffentlichen Schulsystem nicht einfach auf Marktmechanismen gesetzt werden kann, die unter echten Marktbedingungen dafür sorgen könnten, dass die Durchschnittsleistung durch ‚Absterben‘ nicht leistungsfähiger Einheiten steigt. Der Staat als Monopolist ist gehalten, überall Schulen in hinreichender Quantität und möglichst guter und kontrollierter Qualität anzubieten; schlechte Schulen können nicht einfach ersatzlos geschlossen werden – man muss versuchen, sie in gute, zumindest: in bessere Schulen zu verwandeln. Um dies aber tun zu können, braucht man Informationen über die Bedingungskonstellationen von Schulqualität (Zusammenhang von Schulqualitätsforschung und Strategien der Qualitätsverbesserung).

Leistungsstudien erreichen einen unterschiedlich hohen empirisch-analytischen Auflösungsgrad; insofern sind vergleichende Leistungsdaten auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt: nationale Schulsysteme, einzelne/alle Bundesländer, einzelne Schulformen, einzelne Schulen, einzelne Klassen. Je nach Ebene, auf der die zur Verfügung stehenden Informationen liegen, müssen unterschiedliche Strategien gewählt werden, wenn die Informationen in Verbesserungsprozesse einfließen sollen. Lassen Daten aus globalen Leistungsvergleichen (die auf Stichproben basieren) nur Aussagen über die relative Position der Ergebnisse eines nationalen Bildungssystems/ einzelner Bundesländer (in bestimmten Fächern/Fächergruppen, Jahrgangsstufen etc.) zu, so können daraus zunächst nur Konsequenzen auf einer allgemeinen Ebene gezogen werden. So war es z.B. konsequent, die Ergebnisse von TIMSS zum Startpunkt für das BLK-Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ zu machen. Auf ein Bundesland bezogene Überprüfung von Ergebnissen (LAU, MARCUS, QUASUM etc.) können in länderspezifische Entwicklungsprogramme einfließen. Verbleibt man auf den oberen Ebenen der Auflösung bzw. Aggregation, so ist man darauf verwiesen, bei der Umsetzung eine Art *Extensivwirtschaft* zu betreiben; d.h. es geht um großflächig ansetzende und sich ebenso (hoffentlich) großflächig auswirkende Verbesserungen; eine punktgenaue, Einzelsektoren bzw. -institutionen berücksichtigende Wirkungsfeststellung wird schwierig sein.

Werden auf der Basis von Vollerhebungen Daten über die Leistungen in einzelnen Schulen und gar Daten über Klassen in Schulen erzeugt, ergibt sich die Möglichkeit der *Intensivwirtschaft* – um im Bild zu bleiben. Es können gezielte Rückmeldungen an Schulen und – ggf. an Lehrer – gegeben werden, Rückmeldungen, die aber zugleich mit der Bereitstellung von Entwicklungsmöglichkeiten verbunden sein müssen. Bei hochauflösenden Leistungsinformationen können insbesondere die spezifischen Schwachstellen und Problemzonen erfasst und angegangen werden.

4.3 Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?

4.3.1 Doppelte Zielsetzung

Will man ein System optimieren, bei dem die Gesamtleistung aus den strukturierten Einzelleistungen der Einheiten des Systems entsteht (Klassen – Schulen – Bezirke – Bundesländer – Bund), so ist zu bedenken, dass es hinsichtlich der Zielsetzung um zwei gleichzeitig zu verfolgenden Aufgaben geht: Es sollte sowohl eine Steigerung der durchschnittlichen Gesamtleistung des Systems wie auch eine Reduktion der Streuung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Elemente erreicht werden. (Diese doppelte Zielsetzung nimmt ein analoges Denkmodell aus der Unterrichtsforschung auf.) Mit Reduktion der Streuung ist nicht die Angleichung der Niveaus der Schulformen gemeint, sondern die Reduktion der Streubreite der Leistungen von Schulen derselben Schulform. Dies kann bedeuten, dass die derzeit sehr großen leistungsbezogenen Überlappungszonen zwischen den Schulformen kleiner werden, die Differenz zwischen den Schulformen also größer. Die erstgenannte Zieldimension braucht an dieser Stelle nicht weiter begründet zu werden; die Verfolgung der zweitgenannten Zieldimension (Verringerung der Streuung) resultiert aus dem Auftrag des staatlichen Bildungssystems zur Bereitstellung möglichst gleicher Bildungs- und Lernmöglichkeiten für alle – was natürlich nicht heißt, dass eine Verpflichtung zur Herstellung möglichst gleicher *Lernergebnisse* oder Abschlüsse besteht.

Eine Verfolgung nur eines dieser beiden Ziele halte ich für problematisch, denn den Durchschnitt zu heben ohne Reduktion der Streuung würde die integrative Funktion des Bildungssystems beeinträchtigen (Vergrößerung der Leistungsschere), wohingegen eine Reduktion der Streuung ohne Steigerung des Durchschnitts (Mittelmaß für alle) der Qualifikations- und Selektionsfunktion zuwider liefe. In diesem

Kontext werden zwar unterschiedliche bildungs- und gesellschaftspolitische Optionen vertreten (vgl. *equality* und/oder *excellence* - Debatten) – die verfassungs- und schulrechtliche Seite setzt vereinseitigenden Strategien jedoch Grenzen.

4.3.2 Bezugssysteme des Beurteilens

Bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Schulen kommen unterschiedliche Bezugssysteme zum Tragen – Bezugssysteme, wie man sie aus der Schülerbeurteilung kennt: Sollen einzelne Schulen am Durchschnitt aller Schulen der gleichen Form bemessen werden? Sollen sie in ihrer Leistungsfähigkeit an vorab definierten Standards gemessen werden? Oder sollen sie bemessen werden im Blick auf den individuellen Entwicklungs-/Steigerungsprozess, den sie durchlaufen haben?

Drittens schließlich ist zu unterscheiden zwischen einer Vergleichsstrategie, die die Qualität der Umfeld- und Ausgangsbedingungen mit berücksichtigt und insofern immer die darauf bezogenen, relativen Leistungen berücksichtigt (value added) und einer solchen, die dies nicht tut: In schwierigem Umfeld durchschnittlich zu sein, ist eine höhere Leistung als dieselben durchschnittlichen Ergebnisse in einem durchschnittlichen Umfeld zu erzielen. Andererseits wird man auf der Ebene der Systembeobachtung nicht darum herum kommen, zusätzlich auch umfeldunabhängig den Grad der Erreichung von Standards zu überprüfen.

Im Blick auf diese Unterscheidung kann es z.B. sein, dass Schulen zwar unterschiedlich effizient, aber gleich effektiv sind: In einem schwierigen Umfeld eine durchschnittliche Leistung zustande zu bringen weist darauf hin, dass man einen hohen Grad an Wirksamkeit hat; d.h. die eingesetzten Ressourcen erzielen eine starke Wirkung (Effizienz). An absoluten Standards (also im Blick auf allgemeine zu erreichende Ziele, Effektivität) gemessen ist man gleichwohl durchschnittlich. In einem

durchschnittlichen Umfeld (bei gleichen Ressourcen-Inputs wie im ersten Beispiel) durchschnittlich zu sein, weist auf einen geringeren Wirkungsgrad der eingesetzten Ressourcen hin. Die Leistungsfähigkeit einer Schule ist also – neben den bereits genannten Differenzierungen – zusätzlich noch einmal gesondert auf Effektivität und Effizienz zu beurteilen. Beides kann auseinander gehen.

4.3.3 Ansatzpunkt Schwachstellen

Die o.g. doppelte Zielperspektive einer *Steigerung der Gesamtergebnisse bei gleichzeitiger Verkleinerung der Streubreite* ist vermutlich durch Unterstützung derjenigen Einheiten, die ‚den Schnitt drücken‘, am ehesten zu erreichen. Anders formuliert: Es ist vermutlich sinnvoller, die negativen Ausreißer des Systems zu unterstützen, auf diese Weise schlechte Schulen in gute (oder zumindest durchschnittliche) zu verwandeln und dadurch die Gesamtleistung wie auch die Homogenität zu steigern – als lediglich auf breiter Front eine allgemeine Qualitätssteigerung *aller* Schulen anzustreben oder gar nur die guten Schulen noch besser zu machen. Im Rahmen von Qualitätssicherung kommt es insbesondere zu Beginn des gesamten Prozesses generell darauf an, zunächst einmal genau die Stellen im System zu identifizieren, an denen punktuell und manchmal nur aufgrund von übersehenen, ‚einfachen‘ Details gleichwohl eine äußerst folgenreiche bzw. kostenintensive Beeinträchtigung des Gesamtsystems entsteht (vgl. Flaschenhalssituationen u. Ä.). Sind diese identifiziert und behoben, ist mit wenig Aufwand (!) bereits eine gravierende positive Änderung herbeizuführen. Wie bekannt, wird es zunehmend aufwendiger, relativ gut oder sehr gut laufende Systeme bzw. Systembereiche noch weiter zu optimieren. Die Schulqualitätsforschung hat zwar die Kennzeichen und Bedingungen guter Schulen analysiert (indem sie z.B. die Gemeinsamkeiten der besten 20% identifiziert hat) – das bedeutet aber nicht, dass das Nichtvorliegen dieser Eigenschaften automatisch die schlechte Schule kennzeichnet. Schlechte Schulen verdienen eine eigenständige empirische Analyse.

Analoges gilt für den Zusammenhang von Forschung zu Unterrichtsqualität und den Strategien der Erreichung bzw. Steigerung von Unterrichtsqualität.

Die Problemzonen eines Systems (hier: schlechte Schulen) zuvörderst in den Blick zu nehmen heißt natürlich nicht, dass Exzellenz nicht gefordert und gefördert werden soll! Dies ist weiterhin wichtig. Die vorangegangene Argumentation sollte jedoch ein grundsätzliches Entscheidungsproblem vor Augen führen: die Frage nämlich, mit *welchen Zielperspektiven* man *welche Strategien* und *Ansatzpunkte* auswählt, um das System *insgesamt* (!) und unter Erzielung eines möglichst *günstigen Verhältnisses von Qualitätsentwicklungskosten und Qualitätssteigerung* (Aufwand und Ertrag) zu verbessern.

Sich gezielt auf schlechte Schulen, schlechte Klassen und schlechte Lehrer zu konzentrieren erzeugt allerdings insofern ein gewisses Gerechtigkeitsproblem, weil gerade die wenig leistungsfähigen durch Entwicklungsmaßnahmen belohnt (manche würden sagen: bestraft) werden. Hier ist noch einmal an den Charakter des Schulwesens zu erinnern: Schlechte Schulen können/dürfen – mit gutem Grund – nicht einfach ersatzlos geschlossen werden. Man kann sie nur verbessern.

Diese bislang genannten unterschiedlichen strategischen Möglichkeiten wiederholen sich gewissermaßen, wenn man berücksichtigt, dass Effektivität und Effizienz einer Schule aus den kumulativen/strukturellen Ergebnissen der Arbeit in den einzelnen Einheiten – in den einzelnen Klassen also – entstehen. Alle strategischen Fragen, die sich auf der Schul-Ebene stellen, stellen sich – innerhalb einzelner Schulen – auf der Klassen-Ebene erneut. Und auch hier gilt: Die schlechtesten Klassen darf und kann man nicht einfach ‚schließen‘; den schlechtesten Lehrer kann man nicht einfach entlassen – obwohl im Interesse der Qualität des Bildungswesens auch in dieser Hinsicht Veränderungen der rechtlich-administrativen Rahmenbedingungen dringlich sind.

4.4 Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?

Die Einbringung von Ergebnissen aus Qualitätsstudien (seien sie deskriptiv-vergleichend als Leistungsstudien oder analytisch-forschungsorientiert als Schul- und Unterrichtsforschung angelegt) in Strategien der Qualitätsverbesserung *innerhalb der Schule* sowie v.a. im Blick auf die *Qualität des Unterrichts* muss sich auf die folgenden Bereiche beziehen: das Lehrpersonal im Einzelnen, den Unterricht, das Kollegium insgesamt.

4.4.1 Das Lehrpersonal

Personalqualifizierung bzw. breiter: Personalentwicklung ist eines der wichtigsten Felder von Qualitätssicherung. Das bedeutet in diesem Kontext, dass etwa der Weiterqualifizierung des Lehrpersonals im Rahmen der Umsetzung von Ergebnissen aus Leistungsstudien eine entscheidende Bedeutung zukommt. Es ist jedoch nicht nur Weiterbildung allein: Personalrekrutierung, -qualifizierung und -einsatz, Karriereplanung und Weiterbildung müssen im Schulbereich deutlich verbessert werden – vielfach muss man erst einmal ein Bewusstsein auf den mittleren und unteren Vollzugsrängen der Bildungsverwaltung und in Schulen/Kollegien dafür schaffen. Die relevanten Punkte sind eigentlich alle bekannt:

- Erstellung differenzierter Qualifikationsprofile (zusätzlich zu Noten der Referendare am Ende der Ausbildung)
- Schulgenaue Ausschreibung und Besetzung von Stellen; Erweiterung des Mitspracherechts der Schulen; Mitverantwortung der Schule für die Qualität ihres Personals
- Erstellung von Fortbildungsplänen an Schulen
- Erhöhung der Multiplikatoren-Wirkung von fortgebildeten Lehrern im Kollegium (Schneeballsystem, Nachhaltigkeit)

- Kontinuierliches Weiterlernen im Beruf als folgenreich kontrollierter Standard für Berufstauglichkeit. Perspektive: Personalentwicklung als Teil von Schulentwicklung, d.h. Mitsprache bei Personalrekrutierung, Verbesserung der Personalbeurteilung, Weiterbildung als Pflicht, Verknüpfung von Kompetenz- und Laufbahnentwicklung.

4.4.2 Der Unterricht

Die Qualität eines Lehrers entscheidet sich an der Qualität seines Unterrichts; Schulqualität entsteht zu einem hohen Anteil aus Unterrichtsqualität. Zwar bildet die gesamte Schulkultur – Schule als Erfahrungsraum – einen wichtigen Lern- und Sozialisationshintergrund für die Schüler und Lehrer; gleichwohl aber ist die Qualität von Unterricht sowie Unterrichtsentwicklung der letztlich entscheidende Bereich. Die Frage des „guten Unterrichts“ entscheidet sich auf den drei Feldern (1) der Gestaltung/Vorbereitung des Kontextes, (2) der Durchführung des Unterrichts selbst und (3) der nachgängigen Analyse und Auswertung.

Kontextplanung bedeutet:

- Erstellung von Halbjahresplänen, Plänen für die Unterrichtseinheiten und für die Leistungsüberprüfungen, um einen systematischen, kumulativen Aufbau des gesamten Lernprozesses zu ermöglichen (Stichwort: Weg von der an einzelnen Stunden orientierten Planungsperspektive)
- Sicherstellung/Beschaffung aller notwendigen Materialien/Medien und sonstigen ‚äußeren Voraussetzungen‘ für die Abläufe
- Nicht allein eine Orientierung an den abzuarbeitenden Stoffen, sondern zugleich und zunehmend eine Orientierung an zu erreichenden unterschiedlichen Lernqualitäten/Lernarten/Lernniveaus in einem Halbjahr, in einer Unterrichtseinheit, in einer Stunde

- Abstimmung des Unterrichts auf Schülervoraussetzungen; Entscheidung, ob Lernschwierigkeiten von Schülern ausgeglichen oder umgangen werden sollen; Entscheidung, ob Stärken gezielt gefördert werden sollen
- Planung/Strukturierung der Rückmeldungen an die Schüler über ihren Lernprozess
- Vorbereitung von Leistungskontrollen; Einplanung der Korrekturzeiten in die langfristige Arbeitsplanung
- Vorbereitende Erkundung/Kontaktknüpfung zu außerschulischen Lern-/Erfahrungsfeldern (Personen, Institutionen), die für den Lernprozess der Schüler von Bedeutung sind
- Offenlegung/Begründung/Variation von Planungen gegenüber den Schülern/Eltern/der Schule
- Schrittweise Zusammenarbeit mit (Fach)Kollegen zum Zweck des Aufbaus eines ‚Didaktischen Archivs‘, einer ‚Bibliothek‘, einer ‚Lehrwerkstatt‘ o. Ä., die Dinge bereithält
- Innerschulische Veröffentlichung von Planungen – zunächst innerhalb von Fachgruppen, dann darüber hinaus

Prozessgestaltung bedeutet

- Zur Verfügung stehende Zeit möglichst intensiv für Unterricht nutzen !
- Mischung aus lehrergeleiteten und schüleraktiven Lehr-Lern-Formen anstreben!
- Lernsituationen schaffen, in denen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zunächst schrittweise *ingeübt* und dann *ausgeübt* werden kann!
- Regelmäßig lernprozessbegleitende und -beurteilende Rückmeldungen an Schüler geben!
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Bereichen/Lernfeldern/Experten realisieren!

- Einbau von neuen Informationstechnologien dort, wo es inhaltlich sinnvoll ist und kompetent begleitet werden kann!
- Klare Trennung von Lern- und Leistungs(messungs)situationen erreichen!
- Intelligentes Prüfen von Leistungen!

Auswertung bedeutet:

- Kontinuierlicher Abgleich zwischen den Planungen für das Lernen und den jeweils erreichten Ergebnissen
- ggf. Revisionen/Umstellungen auf der Basis der Auswertung
- Auswertung von Unterrichtserfahrungen innerhalb der Fachgruppe einer Schule
- Aus den Ergebnisse der Leistungskontrollen Konsequenzen für den weiteren Unterricht ziehen
- Systematische Einholung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht
- Kontinuierliche Dokumentation von Auswertungsergebnissen; auf diese Weise eine ständige, nachvollziehbare Prozessdokumentation, diese einbringen in das ‚didaktische Archiv‘ (s.o.).

Mit Blick auf Forschung ist in diesem Kontext anzumerken, dass das Thema „Lehrertraining“ (für Aus- und für Weiterbildung) seit langen Jahren völlig vernachlässigt worden ist; ohne spezifische, stufenweise angelegte Trainingsmaßnahmen sind gerade in hartnäckigen Problemfällen – und genau dort ist es dringend! – keine Änderungen zu erreichen. Dies verweist auf ein grundsätzliches Desiderat: Forschung zu den Kontexten, Prozessen und Wirkungen von Lehrerbildung.

4.4.3 Das Kollegium

In der Literatur wird durchweg die Zusammenarbeit im Kollegium als zentraler Ausweis für Schulqualität bzw. als Königsweg der Schulentwicklung bezeichnet. Genau diese entscheidende Qualitätsdimension ist angesichts der individualistischen Berufskultur der Lehrerschaft besonders schwer praktisch zu erreichen; zu verordnen ist sie schon gar nicht. Ansätze lassen sich dann am ehesten erreichen,

- wenn fachunterrichtsbezogene Kooperationen in Fachgruppen von Lehrern jedem Beteiligten erfahrbar macht, dass Zusammenarbeit sich lohnt, weil sie mittelfristig Arbeitserleichterungen erbringt,
- wenn starke Konkurrenz/Ängste gerade in einer Fachgruppe auftreten: stattdessen versuchen, fächerübergreifende Kooperationsgruppen zu bilden
- wenn zunächst Lehrer-Tandems gebildet werden, bei denen bereits persönliches Vertrauen vorhanden ist,
- wenn neu hinzukommende Kollegen unmittelbar in fach- oder aufgabenbezogene Kooperationen eingebunden werden, und
- wenn es gelingt, die Rückmeldungen über die Lernleistungen/Lernfortschritte verschiedener Klassen an einer Schule nicht als Instrumente der Diskriminierung, sondern als Anlässe für Ursachenanalyse und Weiterentwicklung zu nehmen.

Fasst man *zusammen*, so ist entscheidend, dass Lehrer eine Rückmeldung über Ergebnisse ihrer Arbeit (Lernergebnisse ihrer Schüler, Einschätzung durch Schüler, kollegiales Kooperieren, Einschätzung seitens der Eltern, Beitrag zum Schulleben etc.) erhalten – und sich daran gewöhnen, solche Rückmeldungen zu erhalten. Es muss versucht werden, eine solche schulinterne und – extern initiierte Rückmeldekultur mit Blick auf die Stärken und Schwächen einzelner Lehrer aufzubauen. Ein Bewusstsein dafür, dass man für die Wirkungen seines Handelns auf Unterrichts- und Schulebene verantwortlich ist, muss allmählich entstehen. Selbstwirksamkeits-

überzeugungen sind nicht nur individuell, sondern auch institutionell von Bedeutung für die tatsächlichen Wirkungen. Lehrer, Lehrerkollegien und ganze Schulen müssen ihre Wirksamkeitsüberzeugungen positiv gestärkt werden. Man kann das Tatsachengeminnung oder Wirkungsbewusstsein nennen.

Exkurs – Über Kollegien:

Vier spezielle Probleme markieren die Schwierigkeiten, eine Rückmeldekultur in Lehrerkollegien aufzubauen:

- *Ein besonderes Problem bildet die praktisch nicht vorhandene Fachsprachlichkeit im Lehrerberuf: Lehrer können kaum präzise und personenneutral über ihre Arbeit im Unterricht sprechen, sondern vielfach nur ganzheitlich-personengebunden (alltagssprachlich-emotional). Dadurch bedingt wird jedes Gespräch über die Arbeit des Unterrichts zu einem Gespräch über die Person, die unterrichtet – mit den entsprechenden Blockade-Konsequenzen.*
- *Hinzu kommt die (nicht nur bei Lehrern, sondern bei allen beteiligten Gruppen vorhandene) starke Tendenz zur Externalisierung der Ursachen für Schwierigkeiten und der Selbststilisierung zum Opfer: Verantwortlich sind immer andere; Schuld haben dumme Schüler, anmaßende Eltern, feige Schulleiter, unverständige Schulbürokraten, TIMSS-Leute usw. Externalisierung kann durch Verstärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen relativiert werden.*
- *Allein der in vielen Kollegien und bei nicht wenigen Lehrern zu beobachtende diffuse und z.T. tabuisierte (öffentliche) Umgang mit dem Thema Notengebung, Leistungsstandards, Versetzungsfragen etc. deutet an, dass man hinsichtlich der Wirkungen und der Bewertung der Wirkungen des eigenen beruflichen Handelns große Probleme mit Transparenz hat. Bereits die Notengebung im Blick auf Schüler wird ‚persönlich‘ genommen (Wie hältst Du’s mit den Standards?) und ist tief in individuelle und kollektive, emotional hochbesetzte Grundüberzeugungen verwurzelt (Themen z.B.: Legitimität von Leistungs-Selektion in pädagogischen Kontexten; „Standards halten!“ – früher: wg. Abendland, heute: wg. Globalisierung!, aber auch: „Jedes Kind ist unvergleichlich!“ etc.). Vielfach geben Lehrer paradox mit den von anderen Lehrern gegebene Leistungsinformationen über Schüler (Noten) um (vgl. Lehrerwechsel in einer Klasse, Schulwechsel eines Schülers, Grundschulgutachten/-noten in der Rezeption von Gymnasiallehrern etc.). Und nicht nur einzelne Lehrer (als Personen), sondern auch einzelne Schulen (als Institutionen) haben Probleme, untereinander die Frage der Standards und Selektionskriterien offen zu erörtern.*

- *Der diffuse, verkrampte, als belastend erlebte schulinterne Umgang mit Leistungsstandards, Beurteilungsprozeduren etc. im Blick auf Schüler ist vielleicht nur ein Spiegelbild des ebenso schwierigen Umgangs der Lehrer untereinander, wenn es um die vergleichende Einschätzung der eigenen beruflichen Kompetenzen geht. An die vielfach diffus-unprofessionelle Zensurenggebung in Richtung Schüler haben sich alle Beteiligten gewöhnt und sprechen kaum noch davon. Und werden mit hohem Aufwand die denkbar perfektesten Leistungsvergleiche durchgeführt (TIMSS etc.), werden gerade diese attackiert! Den verschiedenen Formen und Funktionen des Beurteilens von Schülern sowie auch des wechselseitigen Beurteilens innerhalb der Lehrerschaft müsste in der Fort- und Weiterbildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.*

Konsequent zu Ende gedacht kann Wirkungsbewusstsein jedoch nicht lediglich als eine moralische Selbstverpflichtung der Lehrerschaft oder einzelner Lehrer verstanden werden. Bei Problemfällen ist das Instrument einer verpflichtenden Nachqualifizierung einzusetzen bzw. wo nicht vorhanden aufzubauen.

Am Schluss dieses Abschnitts zu einzelschulischen Entwicklungsmöglichkeiten sei eine in der Schulentwicklungsliteratur ignorierte, verschwiegene, zumindest nicht explizierte Thematik zumindest benannt: Sehr viele Schulen, sehr viele Kollegien und ein übergroßer Anteil der Lehrerinnen und Lehrer *wollen überhaupt nicht „entwickelt“ werden*. Sie haben sich in tiefverankerten Routinen eingerichtet – und dazu gehört auch das routinierte Abweisen und Umgehen extern (oder auch intern) erzeugter Hinweise auf Entwicklungsbedarf. Derjenige Teil der Kollegien bzw. der Lehrerschaft, der bei Schul- und v.a. Unterrichtsentwicklung sofort und nachhaltig mitzieht, dürfte eher klein sein. Schätzungen sind schwierig; die Ergebnisse von *Befragungen* zur Innovationsbereitschaft jedenfalls lassen letztlich keinen Rückschluss auf die tatsächliche Lage zu. Ebenso ist in diesem Kontext an eine in vielen größeren Lehrerkollegien anzutreffende Subkultur- oder Milieubildung hinzuweisen: Nicht selten wird das engagierte Teilmilieu eines Kollegiums vom innovationsскеptischen und -resistenten Teilmilieu offen verspottet und verachtet.

Der manchmal etwas bemühte, z.T. gar penetrante optimistische Grundduktus der zahllosen Ratgeber und Manuale zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ist womöglich die ‚verdrehte‘ Widerspiegelung der weit verbreitete Entwicklungsunwilligkeit in den Lehrer- und Klassenzimmern. Schul- und Unterrichtsentwicklung als Innovationspraxis muss diese Widerständigkeit beachten; für die Forschung bildet sie ein wichtiges und interessantes Thema.

4.5 Schlussbemerkung

Das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Schulen wächst schneller als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und soll. Daraus sollte nicht geschlossen werden, dass man den Ausbau des erstgenannten Wissenstypus verlangsamen sollte; es geht vielmehr darum, den Ausbau des zweitgenannten Wissenstypus nunmehr verstärkt in Angriff zu nehmen, um eine Balance zu erreichen. Schulverwaltung, Schulen und Lehrer erhalten zunehmend mehr Informationen über differierende Leistungsstände und Wirkungsgrade. Das erzeugt Verunsicherung und Abwehr – eine Haltung, die angesichts des traditionellen Selbstbildes von öffentlicher Verwaltung generell und der Berufstraditionen im Schulbereich speziell durchaus nachvollziehbar sind.

Gleichwohl dürfen sich das Schulsystem und der Lehrerberuf einem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht länger entziehen. Traditionell hohe (Selbst-) Wertschätzung von Bildung und Bildungsarbeit schützt nicht länger vor kritischen Rückfragen hinsichtlich unterschiedlicher Leistungsstände und Wirkungsgrade. Solange diese kritischen Rückfragen jedoch lediglich in Ranking-Listen etc. einmünden, wird Qualitätsentwicklung eher behindert als befördert. Und ebenso sollte man sich immer der Tatsache bewusst sein, dass durch Leistungsvergleiche allein nicht ‚das Ganze der Schule‘ erfasst werden kann. Gleichwohl: Die entschei-

dende Aufgabe liegt darin, Leistungsinformationen zum Anlass für (Selbst-) Entwicklungsprozesse zu machen, die sich an realistischen Zielen orientieren. Damit kehre ich zur Ausgangsfrage meiner Überlegungen zurück, gebe ihr aber eine andere, auf das Selbstlernen des Systems bezogene Wendung: Wie kann man ein System aktivieren, dass zwar das Lernen der Schüler zu organisieren hat – selbst aber in sehr großen Teilen meint, nicht lernen zu müssen ?