

Brügelmann, Hans

Qualität des Unterrichts und pädagogische Verantwortung: ein Selbstgespräch

Brügelmann, Hans [Hrsg.]: Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze : Kallmeyer 1999, S. 32-46



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Qualität des Unterrichts und pädagogische Verantwortung: ein Selbstgespräch - In: Brügelmann, Hans [Hrsg.]: Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze : Kallmeyer 1999, S. 32-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183090 - DOI: 10.25656/01:18309

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183090>

<https://doi.org/10.25656/01:18309>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Qualität des Unterrichts und pädagogische Verantwortung: ein Selbstgespräch

Alter Ego (A): Wenn ich mir deine neueren Aufsätze zum Thema „Qualität und Leistung“ anschau, frage ich mich: Warum reagierst du so ablehnend auf Vorschläge, den Erfolg oder Misserfolg der Schule empirisch zu untersuchen?

Ego (E): Alter Ego, du liest da etwas heraus, das ich weder gesagt noch gemeint habe. Und meine Kritik ist vielleicht manchmal emotional zugespitzt, aber rational begründet.

A: Ah, ja? Könnte es nicht sein, dass du und deine Reformtruppe, dass ihr einfach unangenehme Wahrheiten fürchtet, wenn die Wirkungen eurer Öffnung im Schulalltag sichtbar werden?

E: Sicher gibt es da im einzelnen Probleme, zum Teil auch gravierende Missverständnisse, nicht anders als bei anderen Unterrichtskonzepten. Aber dass wir bei den Pauschalvorwürfen keine Sorgen zu haben brauchen, habe ich bereits an anderer Stelle belegt. (Brügelmann 1998b; vgl. „Back to the basics?“, unten S. 122 ff.) Die Probleme liegen im Detail – bei jeder Art von Unterricht. Insofern bin ich nicht gegen Evaluation. Mich erschreckt allerdings die Naivität, mit der vielerorts eine so schwierige Frage wie die Rechenschaft der Schule verhandelt wird. Rechenschaftslegung lässt sich nicht nach dem Muster eines Warentests organisieren! Schon die Verantwortlichkeit des Schulsystems auf der einen Seite und der einzelnen Lehrperson auf der anderen werden nicht unterschieden, mögliche Spannungen nicht bedacht.

A: Was heißt „naiv“, da sind doch ausgewiesene Fachleute am Werk. Schau dir nur die neue Untersuchung zu den Grundfähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen von Lehmann und Peek in Hamburg an (1997). So differenziert wie da wird zum Beispiel die Lesefähigkeit von SchülerInnen von kaum einer Lehrerin beurteilt. Könnte es der Schule nicht gut tun, wenn ExpertInnen von außen einen kritischen Blick auf das werfen, was sich hinter den verschlossenen Schultüren als Praxis etabliert hat und still und heimlich tradiert wird? (Vgl. „Vergleichsuntersuchungen in den Bundesländern“, unten S. 83 ff.)

E: Experten wofür? Ich habe in den letzten Wochen nach langer Zeit wieder einmal in ein Gutachten hineingeschaut, das ich Ende der 70er Jahre für das Projekt „Basic Education Policies“ der OECD in Paris geschrieben habe (Brügelmann 1980). Auch damals ging es um die heute so oft beschworenen „Grundfähigkeiten“. Das Thema für meinen Bericht hieß „Accountability and Evaluation“, also: Rechenschaft der Schule über ihre Arbeit und deren Bewertung von außen.

In diesem Gutachten habe ich aus den Berichten der verschiedenen OECD-Länder Leitideen und Schlüsselerfahrungen mit den jeweiligen nationalen Ansätzen der Rechenschaft von Schule herausgearbeitet und zusammengefasst. Wenn ich das heute mit dem neuen Gutachten der OECD (1994, §§ 60, 123, 500 ff., 507, 509) zu diesem Thema vergleiche, finde ich meine Kritik am naiven Glauben an die technische Rationalität von Evaluation als Motor der Schulreform voll bestätigt. Gerade in den angelsächsischen Ländern wachsen die Zweifel, ob die Intensi-

Grundbegriffe der Qualitätskontrolle: Evaluation

Evaluation meint die Beurteilung einer Maßnahme, einer Person oder einer Einrichtung. Zu unterscheiden sind dabei drei Ebenen mit je eigenen Anforderungen: Beschreibung, Analyse und Bewertung.

Die Anforderung einer **Beschreibung** verlangt, ein möglichst zutreffendes Bild zu erstellen, z. B. eines Schulversuchs oder der Fähigkeiten einer Person. Ein solches „Porträt“ kann – sozusagen als „stellvertretende Erfahrung“ – Dritten helfen, ihr Urteil auf einer besseren Kenntnis des zu beurteilenden Sachverhalts abzustützen. Gefordert ist in dieser Funktion eine sensible Wahrnehmung, aber auch eine systematische Aufbereitung verfügbarer Informationen, evtl. aus verschiedenen Perspektiven. Die Bewertung, z. B. einer Bewerberin, oder die Entscheidung, etwa die breite Einführung eines Unterrichtskonzepts, behält sich der Auftraggeber bzw. Nutzer also selbst vor.

Eine **Analyse** wird erforderlich, wenn nach Erklärungen von Zusammenhängen gesucht wird, wenn z. B. unklar ist, welche Aspekte eines Programms, einer Methode oder einer Organisationsform für bestimmte Wirkungen verantwortlich sind. In solchen Fällen werden EvaluatorInnen auf experimentelle Designs, Zufallsstichproben und standardisierte Methoden zurückgreifen, um mögliche Einflussfaktoren (einschließlich dem ihrer eigenen Wahrnehmung) kontrollieren zu können.

Häufig sind diejenigen, die (mit) zu entscheiden haben, z. B. über die Einführung eines Schulbuchs oder über die Wahl eines Kurses, aber auch damit überfordert, einen Sachverhalt (allein) zu **bewerten**. Auf dieser Stufe bedeutet Evaluation ein umfassendes und faires Abwägen von Stärken und Schwächen. Wegen der Differenzen zwischen individuellen Maßstäben und Einschätzungen bietet sich eine Einbeziehung verschiedener Personen an (z. B. Kommissionen statt Einzel-PrüferInnen) oder die Übernahme verschiedener Rollen (z. B. „Pro“- und „Contra“- Anwälte in einem Hearing).

Die drei Aktivitäten der Evaluation müssen also nicht alle in einer Hand liegen. Zudem sind jeweils unterschiedliche Methoden und Verfahren geboten, um zu einem optimalen Ergebnis zu kommen.

vierung von Testprogrammen die Qualität des Unterrichts wirklich verbessert hat.

A: Dennoch gibt es auch andere Stimmen ... (Vgl. Ingenkamp/Schreiber 1989)

E: Stimmt, aber es wird gestritten, und aus diesem Streit könnten wir ein differenziertes Verständnis der Stärken und Schwächen von landesweiten Leistungstests gewinnen und sie damit im Rahmen ihres Potentials auch sinnvoller nutzen.

Mein Eindruck ist dagegen, dass wir in Deutschland kaum etwas gelernt haben aus den Erfahrungen in Ländern, die schon viel länger Versuche, auch mit andersartigen Formen der Qualitätskontrolle und -entwicklung, durchgeführt haben. Wir führen beispielsweise keine Diskussion über die Ziele und Prinzipien der Schule, sondern tun so, als seien die geklärt und müssten nur noch abgeprüft wer-

den; wir verlassen uns auf ExpertInnen für das Messen von Schülerleistungen, als ob Tests die einzige oder jedenfalls die geeignetste Form der Erhebung und Bewertung von pädagogischer „Qualität“ seien; wir füttern die Ergebnisse dieser Evaluation in Mechanismen verwaltungsgebundener Kontrolle ...

A: Findest du denn, dass in unseren Schulen alles in Ordnung ist, dass wir keine Kontrolle von außen brauchen? In vielen Schulen gilt doch unter KollegInnen: Lässt du mich in Ruh', lass ich dich in Ruh'. Und welche Eltern trauen sich noch kritisch nachzufragen – bei der Bedeutung, die Noten heute für den weiteren Schul- oder Berufsweg ihrer Kinder haben?

E: Also erstens: Interessant ist dazu eine Gallup-Umfrage aus den USA von vor zwanzig Jahren (Micklos 1982; s. auch Elam/Rose 1995), nach der Eltern von Schülkindern zu 53 % glauben, die Schule heute sei besser als früher, aber nur 29 % derjenigen, die selbst keine Kinder (mehr) in der Schule haben. Für die deutsche Grundschule belegen auch die Befragungen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklung eine hohe Zufriedenheit der Eltern (Rolff 1988; Kanders 1998): Sie ist höher als bei den anderen Schulformen ...

A: ... aber die Zustimmung hat seit 1983 abgenommen, die Noten 1 und 2 für die Grundschule immerhin von 67 % auf 56 %; und statt 65 % waren es früher über 70 %, die sagten, dass ihr Kind gerne zur Schule gehe.

E: Das stimmt, und darüber muss man nachdenken, besser noch: genauer nachforschen, wo die Ursachen liegen (vgl. „Wie sehen Eltern und LehrerInnen die Grundschule?“, oben S. 8 f.).

A: Vor allem weil ja auch die Zahl der Eltern zugenommen hat, die finden, dass die Leistungsanforderungen zu niedrig sind, und das zu Zeiten, da eure „Kuschelpädagogik“ sich ausbreitet ...

E: Halt, jetzt wirst du wieder pauschal. Erstens sind die Quoten im Gymnasium noch höher, obwohl es dort das, was du „Kuschelpädagogik“ nennst, kaum gibt, und angestiegen sind sie in allen Schularten. Das hat aus meiner Sicht eher etwas mit dem verschärften Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt zu tun.

Und zweitens waren es zu Anfang der 90er Jahre im Grundschulbereich nur um die 10 %, und jetzt sind es auch nicht mehr als 17 %, die das sagen. Das heißt, auch heute sind es mehr als vier von fünf Eltern, die die Anforderungen in Ordnung oder sogar zu hoch finden. Bezogen auf das eigene Kind meinen sogar nur 4 % der Eltern, es werde insgesamt unterfordert, weitere 20 % sehen dies als teilweise gegeben an. Und das in einer Zeit, da alle Sorge haben, ob ihr Kind genug lernt, um einen der knappen Arbeitsplätze zu ergattern.

A: Aber die LehrerInnen ...

E: ... sehen das in der Grundschule ähnlich: Die meisten finden die Leistungsanforderungen in der Schule eher zu hoch als zu niedrig ...

A: ... aber in der Sekundarstufe ist es umgekehrt! (Kanders u. a. 1997)

E: Naja, selbst da finden 38 % die Anforderungen „gerade richtig“, 27 % sogar eher zu hoch und nur 35 % eher zu niedrig. Und die LehrerInnen der Sekundarstufe I bewerten zudem die Arbeit der Grundschulen zu 65 % mit den Noten 1 und 2. Die verschiedenen Zweige ihrer eigenen Stufe bekommen nur zu 27 % (Hauptschule) bis 50 % (Gymnasium) diese Noten.

A: Aber die Mehrheit der LehrerInnen auf allen Schulstufen findet, dass das Leistungsniveau ständig sinkt.

E: Erinnerung ist oft trügerisch. Am eindrucksvollsten ist für mich die schon dreißig Jahre alte Studie von Ingenkamp (1967), in der er zeigt, dass sich die Leistungen im Rechnen und im Rechtschreiben von 1949 bis 1962 in Berliner Schulen deutlich verbessert haben, z. B. von 65,9 auf 71,3 Punkte im Rechtschreibtest und von 25,6 auf 32,1 Punkte im Lesetest. Die LehrerInnen dort waren aber mehrheitlich überzeugt, dass die Leistungen in dieser Zeit abgenommen haben.

Und dann noch eins: Ich fürchte, in der Diskussion werden immer wieder zwei Dinge verwechselt: Es mag ja sein, dass die Leistungen vieler SchülerInnen in bestimmten Bereichen nicht (mehr) den Anforderungen entsprechen, die im Beruf oder im Alltag an sie gestellt werden. Aber das heißt doch nicht zwingend, dass die Leistungen niedriger sind als früher. (Vgl. „Wieviele Analfabeten gibt es wirklich?“, unten S. 121)

Es können ja auch die Anforderungen gewachsen sein. Für die Bedeutung der Schriftsprache in unserer Umwelt gilt das sicher, man muss sich ja nur Gebrauchsansweisungen für Haushaltsgeräte, Formulare und Rundschreiben oder die unglaublich komplizierten Fahrkartenautomaten anschauen. Auch im Beruf hat die Spezialisierung in einem Maße zugenommen, dass Abschlüsse in immer kürzeren Abständen veralten. Aber das heißt doch noch nicht, dass die Schule schlechter geworden sein muss.

Dennoch, ich stimme dir zu: Eine kritische Prüfung von außen muss sein, um die Schulen in Bewegung zu halten, aber auch, um die Substanz des ständigen Geredes über den behaupteten „Leistungsverfall“ zu prüfen, und vielleicht lassen sich dann auch einige der gängigen Vorurteile gegenüber Veränderungen der letzten Jahre aus dem Weg räumen.

A: Dann sind wir da ja einer Meinung. Ich denke, wir brauchen länderspezifische Bestandsaufnahmen, ähnlich wie auf internationaler Ebene TIMSS zu den Schulleistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften, die IEA-Studie zum Lesen oder die OECD-Studie zum Niveau der Grundqualifikationen unter Erwachsenen. (Vgl. „Leistungsverfall in den Grundfähigkeiten“, oben S. 10 ff.)

E: Ich bin dir dankbar, dass du nicht nur den Dauerbrenner TIMSS nennst. Aber ist es nicht typisch, dass das bessere Abschneiden deutscher SchülerInnen in den beiden anderen Studien keine öffentliche Diskussion ausgelöst hat, dass positive Ergebnisse deutlich weniger Aufmerksamkeit erregen, als wenn die Handwerkskammer irgendeines Bezirks die Ergebnisse ihres letzten Eignungstests veröffentlicht?

A: Das ist eine Frage der Öffentlichkeitsarbeit und erst der zweite Schritt. Es geht doch darum, dass wir erst einmal harte Fakten auf den Tisch bekommen, denn nur auf dieser Grundlage können wir die Stärken und Schwächen unseres Schulsystems einschätzen.

E: So einfach ist das leider nicht, wie gerade das Beispiel TIMSS zeigt. (Vgl. das Interview mit Hans Werner Heymann, unten S. 63 ff.)

Die TIMS-Studie ist sicher eine der aufwendigsten und methodisch am besten vorbereiteten Studien. Trotzdem habe ich selten so widersprüchliche Interpreta-

tionen und Folgerungen gelesen wie in diesem Fall: Wir brauchen mehr fachliche und methodische Systematik, sagen die einen; der Unterricht muss stärker schülerzentriert werden, fordern die anderen.

A: Du kannst auch nicht von *einer* Untersuchung eine Antwort auf alle pädagogischen Fragen erwarten ...

E: Einverstanden, dann geht es also um klare Fragen und um ihnen angemessene Formen externer Beurteilung, aber auch um ihren Ort im Gesamtsystem. Insbesondere frage ich mich, ob sich durch landesweite Testprogramme zum Besseren wenden lässt, was in den Schulen nicht so läuft, wie wir es uns wünschen.

Wo kommt denn diese ganze Debatte um Evaluation und Rechenschaft her? Das sind völlig unterschiedliche Probleme, um die es da den verschiedenen KritikerInnen geht. Da ist die miserable Lage auf dem Arbeitsmarkt mit den Klagen vieler Arbeitgeber über unzulängliche Fähigkeiten der SchulabgängerInnen, andererseits die Enge der öffentlichen Haushalte, die Kienbaum auf den Plan gerufen hat, dann der ewige Streit über die „richtige Methode“ und die Wirkungen verschiedener pädagogischer Konzeptionen, schließlich die Kontroverse darüber, was heute eigentlich (noch) „Bildung“ heißt.

A: Aber über die Auswahl von Zielen kann man doch nicht durch empirische Untersuchungen entscheiden!

E: Genau das ist mein Problem: In der Regel wird Evaluation unzulässig verkürzt auf die Frage nach der Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen. Anderen geht es sogar nur um eine Kosten-Nutzen-Perspektive, also um die Frage nach dem Aufwand für einen bestimmten Erfolg. (Vgl. „Funktionen und Formen der Evaluation“, unten S. 142 ff.)

Das sind zwei wichtige, aber eben nur zwei Aspekte, im Hinblick auf die Schule Rechenschaft abzulegen hat.

A: Die anderen lassen sich halt nicht überprüfbar erfassen!

E: Aber wir können doch nicht die gerade verfügbaren Instrumente darüber entscheiden lassen, ob und wie wir bewerten, was in unseren Schulen vorgeht. Evaluation lässt sich in ganz verschiedenen Modellen und Traditionen denken, und die muss man sach- und situationsgerecht nutzen.

Gutachten durch Kommissionen, in denen verschiedene Positionen und Kompetenzen versammelt werden, sind ein alternativer Weg der Evaluation, formalisierte Verfahren der Anhörung und Bewertung von Stellungnahmen ein zweiter. Auf diese Weise lassen sich auch normative Entscheidungen durchleuchten

A: Das gibt es doch alles schon lange!

E: Aber es ist anscheinend nicht klar, welche Verfahren sich für welche Fragen eignen, und umgekehrt: welche Fragen in welchen Verfahren thematisiert werden dürfen. Wir müssen zu einem Verbund verschiedener Elemente mit klar definierten Aufgaben zu kommen.

A: Dagegen ist ja nichts zu sagen, nur darf das die Probleme nicht aus dem Blick rücken. Die Eignungsuntersuchungen der Kammern zeigen doch, dass die Schulabgänger immer weniger lernen und nicht mehr das können, was früher selbstverständlich war. Das muss man doch zur Kenntnis nehmen! (Vgl. „Leistungsverfall in den Grundfähigkeiten“, oben S. 10 ff.)

Fünf Fragen an das Bildungssystem insgesamt und an einzelne Programme, Schulen und LehrerInnen

1. Wie **überzeugend** werden die Ziele und Prinzipien grundlegender Bildung **begründet**?
2. Wie **stimmig** ist die Konzeption, in wie hohem Maße passt sie auf die Ziele und ist sie verträglich mit grundlegenden theoretischen Annahmen über Lernen und Unterricht?
3. Wie **anpassungsfähig** ist das Programm/die Methode auf unterschiedliche Bedingungen bzw. wie gut ist der Ansatz im konkreten Fall tatsächlich auf die besondere Situation abgestimmt?
4. Wie **effektiv** ist der Unterricht, d. h. bis zu welchem Grade erreicht er seine eigenen (und zusätzlich weitere wichtige) Ziele – in der konkreten Situation bzw. unter potentiell wichtigen andersartigen Umständen?
5. Wie **sparsam** ist diese Alternative im Vergleich mit anderen, d. h. mit welchen Kosten ist die Umsetzung verbunden, mit welchem (nicht nur finanziellen) Aufwand werden die Ziele erreicht?

Verschiedene Rollenträger haben je unterschiedliche Fragen. Derselbe hat unterschiedliche Fragen in verschiedenen Situationen. Je nach Frage brauchen sie andere Informationen, die wiederum nur durch bestimmte Verfahren erhoben werden können.

Kosten-Nutzen-Analysen, wie sie (für bestimmte Bereiche) von Unternehmensberatungsfirmen durchgeführt werden können, geben zum Beispiel keine Antworten auf die ersten beiden Fragen. Wenn also in einem Bereich umstritten ist, welche Erfahrungen Kinder machen bzw. welche konkreten Kenntnisse und Fähigkeiten sie erwerben sollen, ist dieser Ansatz der Evaluation schlicht unangemessen – während diese Sichtweise nützlich sein kann, wenn es um die Entscheidung geht, ob verfügbare Deputate von LehrerInnen eher für eine Verkleinerung der Klassen genutzt werden sollen, zur Ausweitung des Förderunterrichts oder in eine höhere Wochenstundenzahl umgelegt werden sollen.

E: So klar ist das nicht. Es gibt eine Reihe von Untersuchungen, deren Befunde für das Gegenteil sprechen. Und ich verweise noch einmal auf das Untersuchungsergebnis von Ingenkamp, dass selbst LehrerInnen sich leicht täuschen, was Leistungsveränderungen in ihren eigenen Schulen betrifft.

A: Willst du damit sagen, dass sich die Kammern ihre Ergebnisse aus den Fingern saugen?

E: Ich will darauf aufmerksam machen, dass solche Vergleiche forschungsmethodisch äußerst schwierig sind und dass man bei der Interpretation der Befunde vorsichtiger sein muss, als das meist der Fall ist. Zum Beispiel sind die Gruppen oft nicht vergleichbar: In der Hauptschule heute befindet sich eine ganz andere Schülerschaft als vor 50 Jahren: Aus der Mehrheit eines Jahrgangs ist das leistungsschwächste Drittel oder gar nur Viertel geworden. Entsprechend gilt für die Realschule und das Gymnasium, dass sie mit ganz anderen Gruppen arbeiten müs-

sen als früher, weil sie ebenfalls leistungsstarke Gruppen nach oben abgegeben oder von unten leistungsschwächere Gruppen aufgenommen haben.

Wenn ich eine Untersuchung in einer dieser Schularten mache, gelten meine Befunde heute also für einen anderen Anteil eines Jahrgangs als früher (vgl. Block/Klemm 1997, S. 81 ff.; BMB+F 1997/98, S. 50 f. und 84 f.). Theoretisch könnte es sein, dass in jeder Schulart für sich genommen die Leistungen abgenommen haben, dass sie im Mittel über einen Jahrgang hinweg aber sogar besser geworden sind.

A: Aber das heißt doch zumindest: Heute ist ein Realschulabschluss nicht mehr so viel wert wie früher.

E: Wenn man sich die Auswahlkriterien der Arbeitgeber anschaut, sicher. Quantitativ findet sich die Gruppe der früheren RealschülerInnen heute im Gymnasium. Insofern kann diese Teilgruppe eines Jahrgangs sogar leistungsstärker geworden sein.

A: Dagegen sprechen aber doch die Erhebungen bei den Eignungspüfungen der Betriebe.

E: Vorsicht! Die Interpretation der Befunde wird oft überzogen (Ingenkamp 1986). Die Industrie- und Handelskammer Kassel berichtet zum Beispiel im Rechtsschreiben eine „Zunahme“ der Fehler von 16,2 im Jahre 1977 auf 17,8 im Jahre 1992. Die Daten zwischen diesen beiden Terminen zeigen aber erhebliche kurzfristige Schwankungen, z. B. zwischen 1977 und 1980 von 16,2 auf 17,0 Fehler, zwischen 1980 und 1984 von 17,0 auf 15,5 Fehler. Solche Sprünge, dazu noch in beide Richtungen und innerhalb von nur drei, vier Jahren, lassen sich kaum auf Veränderungen in der Schule zurückführen. Diese Schwankungen sprechen für eine fehlende Verlässlichkeit des Instrumentariums, für zufällige Unterschiede zwischen den Stichproben, oder sie müssen andere Ursachen haben.

A: Was heißt „Verlässlichkeit des Instrumentariums“? Es werden doch die gleichen Aufgaben eingesetzt.

E: Nicht einmal das ist selbstverständlich. Aber selbst wenn, zeigt sich ein neues Problem. „Dieselben“ Aufgaben bedeuten umso weniger dasselbe, je größer der Abstand zwischen zwei Untersuchungen ist. Da stecken wir in einer methodischen Falle.

A: Gut, das Problem haben wir ja auch bei TIMSS-III im Vergleich zwischen verschiedenen Ländern, da sind die Aufgaben ja auch nicht auf die besonderen Lehrpläne der verschiedenen Schulsysteme abgestimmt. Aber man kann doch davon unabhängig grundlegende und für alle vernünftigen Menschen zustimmungsfähige Ziele festlegen.

E: Theoretisch leuchtet das ein. Aber wenn es an die Übersetzung allgemeiner Ziele in konkrete Aufgaben geht, wird es schwierig.

A: Klar ist das schwierig, das bestreite ich ja gar nicht. Ich habe nur die Sorge, wenn wir uns nicht auf verbindliche Vorgaben verständigen, kann jedeR machen, was sie oder er will. Und wie will man dann noch schlechte LehrerInnen ausfindig machen und auch zur Rechenschaft ziehen können?

E: Was heißt „zur Rechenschaft ziehen?“ Es gibt ja sehr unterschiedliche Gründe, warum LehrerInnen Probleme haben oder auch Probleme machen. Auch Klassen, die in fachlicher Hinsicht bei Leistungsvergleichen gut abschneiden würden, können unter „schlechten“ LehrerInnen leiden. Hinzu kommt, dass oft kontrovers ist,

was „guten Unterricht“ ausmacht. Das müsste erst einmal geklärt werden, ehe wir „Kunstfehler“ oder „schlechten Unterricht“ kritisieren. Und nach der Lektüre von Büchern über „gute LehrerInnen“ und Studien zu „effektivem Unterricht“ finde ich das nicht so einfach. (Vgl. „Kunstfehler in Variationen“, unten S. 114 ff.)

A: Eine positive Bestimmung von Unterrichtsqualität mag schwierig sein. Aber einen Mindeststandard müssen wir doch sichern. Da steht für die Kinder, vor allem im Anfangsunterricht, zu viel auf dem Spiel. Dass eine Lehrerin durch falsche Methoden verhindert, dass ein Kind lesen und schreiben lernt, das darf doch nicht sein.

E: Auf den ersten Blick ist das wieder plausibel. Aber es wird zu wenig bedacht, wie schwierig die Zuweisung von „Verantwortung“ im Bildungswesen ist. Wer kann schon sagen, warum ein Kind oder eine Gruppe von Kindern die Ziele der Schule nicht erreicht? Misserfolge einzelner sind doch kaum auf nur eine Bedingung rückführbar. Haben sich die Eltern nicht genug um diese Kinder gekümmert? Hat das Land zu wenig Geld für die personelle Besetzung und für die Ausstattung der Schulen zur Verfügung gestellt? Dass die Lehrerin inkompetent ist oder sich nicht genug engagiert hat, ist nur eine Möglichkeit.

In pädagogischen Situationen wirken so viele Bedingungen zusammen und haben die einzelnen so wenig Kontrolle über mögliche Einflussfaktoren, dass es schwer ist, jemanden für einen konkreten Effekt verantwortlich zu machen. Kurz: Es gibt keine einfache Kausalität zwischen Ursache und Wirkung, anders als vielleicht in einem Betrieb, in dem eine defekte Maschine bestimmte Fehler am Produkt zur Folge hat.

A: Also darf jeder weiter vor sich hin wurschteln wie bisher? Das kann doch nicht sein!

E: Nein, aber wir brauchen Kriterien für eine pädagogisch angemessene Evaluation von Unterricht. Auch damit die notwendige Außenkritik nicht zu einer bloßen Oberflächenkontrolle degeneriert, in der opportunistische KollegInnen durch eine oberflächliche Anpassung besser abschneiden als diejenigen, die eigene Wege gehen. Das gilt genauso für Schulen, die ihr Schulprogramm bloß rhetorisch am Trend ausrichten.

A: Missbrauch oder Subversion kannst du nie verhindern, aber du kannst ihre Wahrscheinlichkeit verringern, und dafür brauchen wir klare Kriterien und präzise Messinstrumente.

E: Ich bin da sehr skeptisch. Rechenschaft von Schule lässt sich nicht nach dem Muster von Warentests organisieren. Wir müssen erreichen, dass verschiedene Rechenschaftsbeziehungen, die es ja schon gibt im System, sich gegenseitig ergänzen, vielleicht sogar stützen, aber nicht stören. So wie das System jetzt aussieht, müssen wir aus meiner Sicht andere Kräfte stärken als die, die gegenwärtig in der öffentlichen Diskussion auf dem Vormarsch sind. (Vgl. „Entwicklung von Qualität im Schulsystem“, unten S. 153 ff.)

A: Was heißt das konkret?

E: Wenn es darum geht, dass wir den Unterricht in einzelnen Klassen verbessern wollen, dann macht es keinen Sinn, flächendeckend Testprogramme durchzuführen, in denen nur ausgewählte fachliche Leistungen erfasst und Schulen oder Lehre-

Wann ist eine Evaluation eine gute Evaluation?

Zur Qualität von Qualitätsuntersuchungen: acht brauchbare Kriterien

Die Wirksamkeit von Evaluationsmaßnahmen hängt davon ab,

- ob die Untersuchung auf aktuell bedeutsame Probleme und klar definierte Fragen bezogen ist;
- ob die Ergebnisse anhand von begründeten und allen Beteiligten gemeinsamen Zielen bzw. Kriterien bewertet werden können;
- ob es aussagekräftige und zuverlässige Indikatoren für die Qualität der zu prüfenden Wirkungen, Prozesse und Rahmenbedingungen gibt;
- ob die gewählten Methoden und Instrumente tatsächlich geeignet sind, das zu erfassen, worum es in der Untersuchung geht;
- ob unterschiedliche Sichtweisen und konkurrierende Interessen berücksichtigt werden;
- ob das Verfahren und der Umgang mit den Ergebnissen von den Betroffenen als fair empfunden werden und ob Störungen des laufenden Betriebs/negative Nebenwirkungen vermieden werden können;
- ob die Vorgehensweise durchschaubar ist und die Befunde in verständlicher und für anstehende Entscheidungen verwertbarer Weise dargestellt werden;
- ob die Befunde von den Zielgruppen als nützlich wahrgenommen und für die Verbesserung der Situation tatsächlich genutzt werden.

rInnen in einer Rangliste miteinander verglichen werden. Damit die KollegInnen vor Ort etwas daraus lernen können, müssten wir wissen:

- Wie waren die Eingangsleistungen in den verschiedenen Klassen?
- Unter welchen Bedingungen mussten die LehrerInnen jeweils unterrichten?
- Mit welchen Methoden und Lehrmitteln haben sie gearbeitet? (Vgl. „Fünf LehrerInnen im Vergleich“, unten S. 139 ff.)

A: Aber das ist unbezahlbar! Und wie lange dauert es, bis so eine Erhebung ausgewertet ist?

E: Darum müssen wir uns fragen, ob es nicht Möglichkeiten gibt, das Geld sinnvoller anzulegen. Wir müssen unsere Sicht auf die Qualität der Erfahrungen erweitern, die die Schule vermittelt.

A: Wonach beurteilst du denn die Qualität von „Erfahrungen“? Die zeigt sich doch in den Leistungen der SchülerInnen!

E: Es stimmt, die Qualität von Unterricht wird in der Regel produktorientiert beurteilt. Aber damit wird der Anspruch von Schule unzulässig verkürzt. Kriterien sind meist nur kurzfristige Effekte, insbesondere fachliche Fähigkeiten und Kenntnisse, seltener fachübergreifende Ziele wie Selbstständigkeit oder Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Letztere geraten in den meisten Erhebungen schon deshalb aus dem Blick, weil sie nur schwer zu messen sind.

A: Aber müssen wir uns nicht erst einmal auf diese Wirkungen konzentrieren, die sich auch verlässlich erfassen lassen? Zuerst müssen wir entscheiden, welche Ziele des Unterrichts für die Allgemeinbildung wichtig sind, in einem zweiten Schritt

legen wir dann das Niveau der erwarteten Leistungen, also die Leistungshöhe innerhalb dieser Bereiche fest.

E: Das klingt so logisch, und auf den ersten Blick ist es auch einfach. Aber dieser Weg scheint mir heute nicht (mehr) möglich. Es lässt sich nicht allgemein vorgeben, welches Niveau von allen SchülerInnen, zum Beispiel am Ende der Grundschule, zu erreichen ist.

Die SchülerInnen kommen mit so unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule, dass es keinen Zeitpunkt gibt, zu dem man gleiche Leistungen von allen erwarten kann.

A: Vielleicht nicht zu demselben Zeitpunkt, aber irgendein Mindestniveau muss es in der Pflichtschule doch geben! Zumindest müssen wir von der Schule und von den SchülerInnen verlangen, dass sie alle Anstrengungen unternehmen, dieses zu erreichen.

E: Für die so genannten Grundfähigkeiten scheint ein solcher Konsens in programmatischen Erklärungen möglich: „Alle müssen lesen, rechnen und schreiben können!“ Aber was heißt das konkret? Die Bedingungen streuen in Beruf und Gesellschaft so breit, dass sich empirisch, d. h. von den Anforderungen in der (zukünftigen) Lebenswelt her, keine Anforderungen an alle verbindlich machen lassen.

Hinzu kommt aus meiner Sicht, dass nicht von außen festgelegt werden kann, welche Anstrengung, welcher Aufwand sich für eine Person lohnt, um trotz persönlicher Schwierigkeiten in diesem Bereich ein bestimmtes Niveau zu erreichen. Die Entscheidung über eine akzeptable „Kosten-Nutzen-Relation“ muss in der Verantwortung des Individuums bleiben, das die Folgen (anderes nicht lernen zu können, auf kostbare Lebenszeit zu verzichten usw.) zu tragen hat. Eltern oder LehrerInnen können nur beraten.

A: Aber können Jugendliche oder gar Kinder die Konsequenzen ihres Handelns so weit in die Zukunft überblicken? Und vor allem: Werden sie sich nach ihrer Einsicht verhalten?

E: Gegenfrage: Können Erwachsene das? Und wo sie es können, handeln sie vernünftiger als die sog. „unmündigen“ Kinder und Jugendlichen?

Ich gebe zu, das ist eine schwierige Frage, auf die es keine rundum befriedigende Antwort gibt. Und wäre es klar, dass Schulerfolg in bestimmten Fächern nicht nur Voraussetzung, sondern auch Garantie für Berufserfolg und Lebensglück ist, könnten Erwachsene vielleicht noch eine Art „Vormundschaft“ für unmündige Kinder übernehmen. Aber so ist es heute ja nicht mehr.

Die individuelle Entscheidung muss allein schon deshalb akzeptiert werden, weil die zukünftigen Anforderungen sich nicht vorhersehen lassen. Nimm nur die Frage, wie bedeutsam Rechtschreibkenntnisse in 10 oder 25 Jahren noch sein werden, wenn sich die maschinelle Spracherkennung weiter verbessert.

A: Und wo bleibt da die pädagogische Verantwortung des Erwachsenen, sozusagen als „Anwalt“ des Kindes?

E: Anwalt gegenüber Dritten: ja. Außerdem haben Eltern und LehrerInnen eine Verantwortung als PartnerInnen ihrer Kinder und SchülerInnen, um deren persönliches Wohlergehen sie ja besorgt sind. Aber als Vormund – mit noch so gut-

en Absichten – sehe ich sie nicht. Ganz abgesehen davon kann man niemanden gegen seinen Willen „lernen machen“. Lehrziele können also nur eine Anforderung an die Schule sein, bestimmte Erfahrungen zu ermöglichen, nicht aber, Leistungsniveaus zu garantieren. Die kann man wie gesagt allenfalls als Eingangsvoraussetzung für weiterführende Bildungsgänge fordern.

A: Aber das hieße ja, dass sich Allgemeinbildung nicht mehr allgemein, das heißt als für alle gleich, bestimmen ließe!

E: Wenn wir Inhalte als zu transportierende Stoffe definieren: nein, denn ein verbindlicher Kanon an – sozusagen stabilen – Kulturgütern lässt sich nicht mehr begründen. Und wenn wir Ziele als spezifische Verhaltensweisen definieren: ebenfalls nein.

A: Aber damit verliert Schule doch ihre gemeinsame Orientierung, gibt es für Unterricht keinen klaren Bezugspunkt mehr. Wie soll sie dann noch ihre Aufgabe erfüllen, Kinder aus den Bindungen durch zufällige Erfahrungen in ihrer jeweiligen Lebenswelt zu befreien, ihnen die Möglichkeit zu einer selbstbestimmten Entwicklung zu eröffnen?

E: Ich denke, hier kommt ein anderer Aspekt der Allgemeinbildung ins Spiel: allseitige Entwicklung. Wenn wir auch nicht verbindlich machen können, was zu lernen ist, können wir vielleicht doch bestimmen, wie wesentliche Erfahrungen für die Entwicklung von jungen Menschen auszusehen haben. In seinen neueren Veröffentlichungen spricht der Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, mit denen sich junge Menschen auseinander zu setzen hätten. (Vgl. „Kriterien pädagogischer Qualität“, unten S. 130 ff.)

Er legt also nicht fest, welche Erkenntnisse sie aus dieser Erfahrung mitzunehmen haben, aber er fordert eine ernsthafte Auseinandersetzung mit ihnen. Verbindlich sind also bestimmte Themen, aber konkrete, das heißt auch: messbare, Wirkungen bleiben offen.

A: Genau das ist mein Einwand: Wird Schule damit nicht beliebig?

E: Lernziele lassen sich nun einmal nicht als beobachtbare Verhaltensweisen definieren. Solche „Operationalisierungen“ in Testform bleiben entweder oberflächlich oder sie sind mehrdeutig.

Produktiver finde ich den Ansatz des Didaktikers Hans-Werner Heymann, der „Dimensionen“ der Allgemeinbildung formuliert. Dies sind sozusagen Entwicklungsaufgaben, denen sich jedes Kind, jeder Jugendliche zu stellen hat. Aufgabe der Schule ist es, ihnen zu dieser „allseitigen“ Entwicklung zu verhelfen. Damit wird eine gewisse Breite der Erfahrungen festgelegt, nicht aber das Niveau, das einzelne zu erreichen haben oder das die Schule zu garantieren hätte.

A: Und dann geht jeder auf's Gymnasium ...

E: Aus meiner Sicht ein typisches Missverständnis. Hier werden zwei Dinge vermischt: Die Ziele der Allgemeinbildung und die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch bestimmter Schulformen.

Die Grundschule hat für die grundlegende Bildung aller zu sorgen. Die besonderen Talente jedes einzelnen sind zu fördern, aber die SchülerInnen sind auch in ihren Schwächen herauszufordern und zu unterstützen. Irgendwann, aus meiner Sicht im Alter von 10 Jahren zu früh, differenzieren sich dann die Bildungs-

gänge – nach Neigung und nach Befähigung. An dieser Stelle wird es in der Tat bedeutsam, ob jemand über die Voraussetzungen verfügt, um Erfolg versprechend an dem Programm dieser Einrichtung teilnehmen zu können. Aber das ist ein zweites Problem. (Vgl. „Leistung ist nicht gleich Leistung ...“, unten S. 59 ff.)

A: Also doch ein Leistungsvergleich!?

E: Ja, aber in einer spezifischen Perspektive. Wir beurteilen dann nicht (rückblickend) die Leistung, die jemand erbracht hat, sondern wir versuchen (vorblickend) eine Prognose, ob sie oder er Chancen hat, in diesem Bildungsgang, später: in einer bestimmten Ausbildung, seinen Weg zu machen. In der Grundschule kommt es auf die „Entwicklungsleistung“ des Einzelnen, gemessen an seinen individuellen Voraussetzungen an, in den weiterführenden Bildungsgängen und in der beruflichen Bildung gewinnen daneben Mindestleistungen und Höchstleistungen an Bedeutung.

A: Damit verschärft sich aber mein Problem, besonders für die Grundschule: Wie können wir pädagogische Qualität feststellen, wenn wir keine verbindlichen Kriterien, das heißt auch Niveaus haben, die erreicht werden müssen?

E: Noch einmal: die Qualität von Bildung lässt sich allenfalls beschreiben durch die Breite an Erfahrungen, die den Kindern durch die Schule erschlossen wird. Definition durch Breite würde bedeuten, dass man nicht vorschreibt „Die SchülerInnen haben zu lernen ...“, sondern „Die SchülerInnen haben sich ernsthaft auseinander zu setzen mit ...“. Dies ist eine altmodisch klingende Sprache, es ist auch eine Sprache, die sich der Messbarkeit entzieht. Aber wir müssen zu ihr stehen, wenn es uns darum geht, „Bildung“ zu ermöglichen und nicht nur „Qualifikationen“ zu vermitteln. Bildung ist etwas anderes als bloßes Training beobachtbaren Verhaltens.

A: Das ist mir zu diffus. Hinter solchen Schlagworten kann sich wieder ganz Unterschiedliches verstecken, auch die Bequemlichkeit von Leuten, die ihren staatlichen Auftrag als LehrerIn und die Anforderungen der Richtlinien und Lehrpläne nicht ernst nehmen.

E: „Bildung“ – als selbstständige Auseinandersetzung mit der Welt – ist nun einmal durch Qualitäten bestimmt, die sich nicht als „output“ erfassen und nicht an eindeutigen Zielkriterien messen lassen. Aber man könnte ihnen näherkommen, wenn man die Beurteilung von Unterricht ausweitet auf die Qualität des Prozesses: *Wie* SchülerInnen arbeiten und lernen hat Bedeutung dafür, *was* sie lernen. Oder anders gesagt: Wenn mehrere SchülerInnen in einem Test dieselbe Lösung produzieren, muss diese nicht dasselbe bedeuten; die Qualität der Leistung kann unterschiedlich sein – je nachdem, ob sie (mechanisch auswendig gelernt) abgerufen oder (selbstständig erarbeitet) mit Verständnis entwickelt wurde. Und manche Wirkungen, die sich nicht (oder nicht kurzfristig) messen lassen, können über die Qualität von Arbeitsformen und -bedingungen begründet vermutet werden. (Vgl. „Kriterien pädagogischer Qualität“, unten S. 130 ff.)

A: Habe ich richtig gehört: „vermutet“?

E: So ist es. Bildungsprozesse sind notwendig offen, und sie lassen sich nicht berechenbar steuern. Sonst haben wir es mit Training oder gar Abrichtung zu tun. Aber wir können etwas aussagen über wünschenswerte Formen der Entwicklung, wir können „Standards“ für guten Unterricht und gute Schulen benennen.

A: Meinst du das, was Michael Rutter schon vor zwanzig Jahren als „Ethos“ einer Schule beschrieben hat? Aber auch Rutter hat diese Prozessqualität von ihren Wirkungen her begründet.

E: Richtig. Aber vielleicht erinnerst du dich, dass bei ihm die fachlichen Lernziele nur ein Maß unter anderen waren. Ob Schüler am Unterricht teilgenommen haben, wie sie sich anderen gegenüber innerhalb und außerhalb der Schule verhalten haben – das waren für ihn auch wichtige Erfolgskriterien. Und dafür sind die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit wichtig. Qualität von schulischen Erfahrungen lässt sich auch empirisch festmachen an bestimmten Merkmalen der Einrichtung und der Lernsituationen, die sie bereitstellt.

A: Immerhin, also doch noch etwas Greifbares. Aber dann müssen wir auch einen Mechanismus finden, durch den die Leistung der guten PädagogInnen belohnt wird: Eine engagierte Lehrerin oder eine unter schwierigen Bedingungen erfolgreiche Schule müssen zusätzliche Mittel oder Entlastungen erhalten ...

E: Spontan stimme ich dir zu. Ich finde auch, es muss eine Belohnung für gute Arbeit geben. Aber ich sehe in diesem Ansatz trotzdem Probleme, die man sorgfältig bedenken muss: Gute Einrichtungen werden dann auf Dauer immer besser, schwache sacken noch mehr ab. Brauchen die nicht auch – oder vielleicht gerade – besondere Unterstützung, um sich besser zu entwickeln?

A: Man muss halt eine Grundausrüstung für alle garantieren und darüber hinaus einen Bonus für besondere Leistungen gewähren. Das ist doch ein Ansporn, sich stärker zu engagieren, gerade für diejenigen, die wissen, dass sie nicht so gut sind. Vor allem ist es ein Anreiz, die eigene Kompetenz zu entwickeln, z. B. durch den Besuch von Fortbildungen. In den USA bezahlen die LehrerInnen ihre eigene Fortbildung doch auch selbst, genau wie TherapeutInnen oder RechtsanwältInnen bei uns. Und sie wissen, dass ihr berufliches Fortkommen von solchem Engagement abhängig ist.

E: Ich weiß nicht. Ist das nicht eine Milchmädchenrechnung, jedenfalls wenn es keine zusätzlichen Mittel gibt? Dann wird das Ganze doch zum reinen Umverteilungskarussell in einem Nullsummenspiel: Was der eine gewinnt, geht dem anderen verloren. Im Ergebnis gibt es immer 50 % VerliererInnen. Auch wenn alle zufrieden stellende Arbeit leisten. Ob diese Aussicht zur Qualitätssteigerung beiträgt? Historische Erfahrungen mahnen da zur Vorsicht (s. unten S. 72 f.).

A: Ich finde, du machst es dir zu einfach mit deiner Kritik. Eine ideale Welt, in der alle Anforderungen erfüllt werden können, gibt es eben nicht.

E: Wenn es nicht gelingt, die Betroffenen vom Sinn des Ganzen zu überzeugen, dann laufen solche externen Evaluationen leer. In Australien musste das nationale Testprogramm sogar abgebrochen werden (Schreiber 1986, S. 46), und in Bremen haben in diesem Sinne über 80 % der Grundschulen die verschickten Rechenschaftsbögen nicht ausgefüllt.

A: Man muss aber doch etwas machen, um die Qualität der Schule zu sichern! Kannst du nicht mal sagen, was du selber machen würdest, statt immer nur Einwände und Bedenken vorzutragen?

E: Meine Vorstellung finde ich am ehesten verwirklicht in der Freinet-Bewegung: Verpflichtet auf pädagogische und allgemein-didaktische Grundprinzipien, aber

offen für deren Entwicklung tauschen die LehrerInnen ihre Erfahrungen untereinander aus. Eine solche wechselseitige Evaluation ist typisch für ein professionelles Selbstverständnis, wie wir es auch von Ärzten und Rechtsanwälten kennen, die sich in „Kammern“ der Selbstverwaltung organisieren. Ein solches kollegiales oder partnerschaftliche Verständnis unterscheidet die Freinet-Kooperative von der stärker hierarchisch organisierten Montessori-Bewegung. Der Evaluator sollte in diesem Verständnis ein *critical friend* sein, wie es ein englischer Kollege einmal genannt hat, also jemand, zu dem man Vertrauen hat und dessen Kritik man deshalb nicht abwehrt, von dem man bereit ist zu lernen, weil man keine Angst zu haben braucht zu verlieren: weder das Gesicht noch Ressourcen ...

A: Als Rahmen für diese pädagogische Alltagsevaluation brauchen wir aber auch eine politische Verantwortung des Schulwesens, seiner Leitideen und Rahmenbedingungen. Insofern muss das System der Verantwortung gegliedert sein: Mit klar definierten Aufgaben für jede Ebene und mit spezifischen Verfahren, die für die jeweils anstehende Aufgabe geeignet sind.

E: In Ordnung, das habe ich ja auch nicht bestritten.

A: Aber du wirst nicht konkret! Welche Maßnahmen würdest du als Kultusminister ergreifen, um die Qualität von Unterricht weiterzuentwickeln?

E: Ich versuch's mit einem Fünf-Punkte-Programm (ausführlicher: „Entwicklung von Qualität im Schulsystem“, unten S. 153 ff.):

1. *Wer Schwierigkeiten hat, muss Rat finden können.* JedeR hat Anspruch auf individuelle Beratung und Supervision. Manche Schulräte können diese Hilfe bieten. Aber die Vermischung von Beratung und Kontrolle ist problematisch, wir brauchen eine Stärkung eigener Beratungskapazitäten in Schulnähe. Die Minimallösung ist ein Mitarbeitergespräch pro Jahr mit dem Schulleiter zu den Fragen: Was sind Ihre Ziele, wo gibt es konkrete Probleme, was könnten die nächsten Schritte sein? Langfristig ist – wie in anderen sozialen Berufen – eine regelmäßige Supervision für alle zu institutionalisieren.
2. *Wer sich in seinem Alltag entwickeln soll, braucht neue Anregungen und Unterstützung.* LehrerInnenfortbildung ist Dienstpflicht. So steht es übrigens schon in einigen Ländern im Gesetz. Ein Teil der Seminare ist in den Schulferien zu belegen. Im Jahr sind insgesamt 20 Stunden das Minimum, wobei zur Hälfte aus einem Pflichtangebot gewählt werden muss, damit allgemeine Themen oder bildungspolitische Initiativen abgesichert werden. Weitere Kurse können nach individuellem Interesse ausgesucht werden. Wenn man die Veranstaltungen lokal organisiert, also in den Schulen, und wenn LehrerInnen einen Teil der Kurse selbst für ihre KollegInnen anbieten, wie das in der Schweiz üblich ist, lässt sich ein solches Programm sehr schnell aufbauen. Allerdings sind zentrale Kurse mit externen ExpertInnen unverzichtbar, soll lokale Selbsthilfe nicht im eigenen Saft verschmoren.
3. *Wer sich entwickeln soll, muss herausgefordert und in Kooperation eingebunden werden.* Die Anwesenheit in der Schule ist teilweise auch außerhalb der Unterrichtszeit verbindlich zu machen, um die Vor- und Nachbereitung von Unterricht und einen regelmäßigen Austausch über die pädagogische Arbeit zu för-

dern. Minimum: Ein Halbtage pro Woche, die letzten drei Tage vor Ende der großen Ferien und jeweils der letzte Tag am Ende aller anderen Ferien. Konferenzen erschöpfen sich häufig in Verwaltungs- und Organisationsangelegenheiten, Pausen sind zu stressig für pädagogische Gespräche.

LehrerInnen brauchen zwar Ruhe für die tägliche Vor- und Nachbereitung und für ihre individuelle Fortbildung, aber ohne Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen verfallen zu viele in Routine.

4. *Schulprogramme sind ebenso verbindlich einzufordern wie eine regelmäßige Selbstevaluation der Schule.* Schwerpunkte kann die Schule selbst setzen, aber alle drei bis fünf Jahre soll sie öffentlich über ihre Arbeit berichten. Schulen sollten externe Personen ihres Vertrauens zu einer Begehung einladen, um eine Außenperspektive zu gewinnen. Vorstellbar ist auch, dass der Gemeinderat oder der Kreistag eine Delegation zur Diskussion dieses Berichts in die Schule schickt. Interessante Berichte können in Fallstudien münden, wie bestimmte Probleme gelöst wurden, indem die Versuche in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht oder den Hochschulen aufbereitet werden.
5. *Als Orientierung und Herausforderung sind zentrale Erhebungen unverzichtbar.* Allerdings sollten sie auf repräsentative Stichproben begrenzt und Personendaten anonymisiert werden. Dies reicht aus, um über periodische Lernstandserhebungen und Befragungen von SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Betrieben Probleme im System insgesamt wahrzunehmen und Vergleichsdaten für die Selbstkontrolle schulinterner Maßstäbe zu gewinnen. Solche Erhebungen sind mit vertretbarem Aufwand durchzuführen
 - bei jährlich wechselnden Lernbereichen (Wiederholung jeweils alle drei bis fünf Jahre)
 - mit Erhebung von Lehr-/Lernformen und Rahmenbedingungen der Schulen
 - unter Berücksichtigung von Eingangsbedingungen in den Klassen.

Die OECD plant übrigens ein Projekt dieser Art im internationalen Vergleich unter dem Namen PISA (vgl. Schweitzer 1998, S. 37).

A: Naja, billig ist das auch nicht gerade.

E: Qualität kostet eben Geld, auch im Bildungsbereich. Wenn wir wirklich eine Verbesserung von Schule und Unterricht wollen, muss der Staat investieren. Allerdings habe ich auch die Lehrerinnen und Lehrer in die Pflicht genommen, wie du gesehen hast.

A: Aber ob das reicht? Es gibt doch eine ganze Reihe von LehrerInnen, die machen einen Unterricht, den Eltern schlecht finden, den die KollegInnen schlecht finden, den die Schulaufsicht schlecht findet. Und sie selbst wissen auch, dass alle anderen ihren Unterricht schlecht finden. Trotzdem passiert nichts. Weil das Dienstrecht sie gegen Entlassung schützt, wenn sie nicht silberne Löffel stehlen.

A: Verordnen können wir besseren Unterricht nun einmal nicht, und mit Sanktionen erreichen wir allenfalls eine oberflächliche Anpassung, wenn jemand nicht will. Also müssen wir gute Ansätze stärken, Engagement unterstützen und im Übrigen ein Stück Öffentlichkeit erzeugen, um Willkür und Missbrauch der pädagogischen Freiheit unwahrscheinlicher zu machen. Aber ohne diese Freiheit verkommt die Schule zur Lernfabrik.