

Die Ausbildung der Lehrenden

Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft
1. – 2. 6. 2007

Schulqualität: Leistungskontrolle, Standards, Evaluationen

Werner Specht

„... nichts (ist) gefährlicher für das Schulsystem als der Verlust des öffentlichen Vertrauens. Deswegen sind Fragen der Effizienz nützlich und nicht etwa systemfeindlich ... Die öffentliche Bildung in staatlicher Regie wird nur überleben, wenn die Qualitätserwartungen der Öffentlichkeit erfüllt werden ...“ (J. Oelkers)

Teil I: Wandel der Steuerungsformen im Bildungswesen

Seit fast 250 Jahren gibt es in Österreich eine allgemeine Schulpflicht. Ebenso lange ist Österreich ohne Leistungsstandards, ohne zentrale Evaluation, ohne ernsthafte Zweifel an der Leistungsfähigkeit und der Qualität seiner Schulen ausgekommen.

Aber ganz stimmt das ja nicht. Eine Leistungskontrolle hat es immer gegeben. Sie oblag einerseits den Verwaltungen des Bundes und der Länder, die traditionellerweise versuchten, die Schulgesetze so eng zu fassen, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer so klar zu regeln, die Lehrpläne so detailliert zu bestimmen und die dem Schulwesen zufließenden Ressourcen so gut dosiert und so einheitlich fließen zu lassen, dass dadurch ein Mindestmaß an Qualität gewährleistet werden konnte.

Der andere, konkretere Teil der Qualitätskontrolle oblag und obliegt den Beamten der Schulaufsicht, den Bezirks- und Landesschulinspektorinnen und -inspektoren, denen es zur Aufgabe gemacht wurde zu kontrollieren, ob die Vorgaben der Gesetze und der Erlässe an den Schulen auch angemessen umgesetzt werden.

Es gab und es gibt also ein System der Qualitätssicherung, lange bevor dieser Begriff sich in der Gesellschaft etabliert hatte. Und bis vor nicht sehr langer Zeit war das Vertrauen der Bevölkerung in das, was an den Schulen geleistet wurde, fast unbefragt vorhanden. Die Älteren von uns kennen oft noch unmittelbar, die Jüngeren zumindest vom Hörensagen die Zeit, als der Arzt, der Pfarrer und der Lehrer die unhinterfragten Autoritäten in jeder Gemeinde waren. Die Schule und die sie tragenden Personen waren nahezu sakrosankt gegenüber jedem Zweifel an ihrer Wirksamkeit und Gerechtigkeit.

Allerdings hat – im Inneren unseres Systems – noch nie jemand den Versuch unternommen, genau nachzufragen, wie gut die Schule die allgemeinen Zielsetzungen, wie sie beispielsweise im sog. „Zielparagraphen“ des Schulorganisationsgesetzes festgeschrieben sind, auch erreicht. Freilich sind immer wieder auch Zweifel geäußert worden, ob die Kinder tatsächlich in hinreichendem Maße zu *gesunden, arbeits-tüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft heran-*

wachsen. Aber die Sprache des Zielparagraphen ist eine der Proklamation, keine der Evaluation. So ist es bis heute eigentlich bei der Annahme geblieben, dass die Organisation unseres Schulwesens, dass die zentralen Vorgaben jene Wirkungen entfalten, die vom Gesetzgeber intendiert waren.

Das allgemeine Steuerungsmodell, das wir in einem neudeutschen Begriff auch als „Input-orientierte Steuerung“ bezeichnen, lässt sich ungefähr so darstellen:

Input -orientierte Steuerung



Dieses Modell beruht auf den Annahmen,

- dass durch zentrale Regelwerke und Ressourcensteuerung die Schulwirklichkeit in relativ engen Grenzen standardisierbar sei, und dass folglich
- nicht nur die Prozesse, sondern auch die Ergebnisse des Bildungsprozesses direkt von den Steuerungsakten der Zentrale abhängig seien.

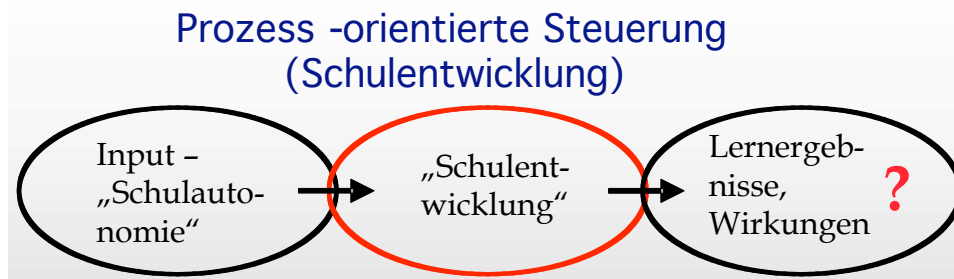
Charakteristisch für dieses Steuerungsmodell ist, dass die ihm zugrunde liegenden Annahmen nicht - oder zumindest nicht systematisch - überprüft werden. Es gab - und gibt bis heute - in Österreich keine Instanz und kein Verfahren, die untersuchen, ob und inwieweit die erwünschten Lernergebnisse tatsächlich erreicht werden, wie groß dabei die Unterschiede zwischen Schülern, Klassen, Schulen und Regionen sind, und wie das System auf der Ergebnisseite auf neue Gesetze, Veränderungen der Lehrpläne und der Ressourcen reagiert. Bis heute lebt die stillschweigende Annahme fort, dass dieses bürokratische Modell von Schule seine erwünschten Wirkungen zeitigt. Damit begünstigt es gleichzeitig eher willkürliche und ideologisch vorgefasste bildungspolitische Entscheidungen, da sich diese der Realität ihrer Wirkungen im System nicht oder nur eingeschränkt stellen müssen.

Schulautonomie, Schulentwicklung, Prozesssteuerung

In gewissen Grenzen allerdings ist dieses Input-Output-Modell in den 90er Jahren in Frage gestellt und durch neue Ansätze modifiziert worden. Die im Rahmen der Forschung zu Merkmalen und Bedingungen von Schulqualität gewonnene Erkenntnis, dass Einzelschulen sich in sehr hohem Maße darin unterscheiden, wie gut und wie effizient sie die bildungspolitischen Rahmenvorgaben in lebendige pädagogische Wirklichkeit umsetzen, führte insofern zu einem Paradigmenwechsel, als die Perspektive in den Vordergrund trat, es komme nicht darauf an, die zentralstaatlichen Setzungen zu perfektionieren, sondern im Gegenteil die bürokratischen Restriktionen für die Schulen zu lockern, um das Qualitätspotential freizusetzen, das eine Erweiterung von Handlungsspielräumen vor Ort in sich birgt.

Die Fragestellung der 90er Jahre war (ich zitiere Peter Posch und Herbert Altrichter aus ihrem Gutachten zur Schulautonomie in Österreich): „Welche Autonomie braucht die Schule und die in ihr Arbeitenden, um dem Auftrag zu Bildung und Autonomie von SchülerInnen angesichts spezifischer lokaler und sich schnell wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen gerecht zu werden? ... (Hier) ist Schule nicht mehr eine Restkategorie für Entscheidungen, die anderswo übrig bleiben, sondern der zentrale Ort, auf dem „Bildung“ als persönlicher Prozess und gesellschaftliche Dienstleistung Form gewinnen ... muss“.

Das Thema der Erweiterung der Eigenständigkeit der Schulen ist mit einem anderen untrennbar verbunden, nämlich dem der „Schulentwicklung“, wo es im Kern darum geht, Schulqualität am Einzelstandort zu gestalten und zu verwirklichen. Beide Aspekte zusammen führen zu einem neuen, eher prozessorientierten Steuerungsmodell: Die zentralen, bildungspolitischen Instanzen nehmen ihren Einfluss ein Stückweit zurück und ermöglichen so die stärkere Ausbildung von schulinternen Lehr-Lern-Kulturen, in denen die individuellen Umweltvoraussetzungen der Schulen, die Lernvoraussetzungen der Schüler und die professionellen Voraussetzungen der Lehrenden stärkere Berücksichtigung erfahren können. Schule wird, so Helmut Fend bereits in den 80er Jahren, von einer eher bürokratischen Vollzugsorganisation zur „pädagogischen Handlungseinheit“, in der die Gestaltungskräfte der Schulgemeinschaft unter der Leitung der professionellen Lehrerinnen und Lehrer Wirksamkeit entfalten können.



Erstmals tritt in diesem Modell auch das Konzept der Evaluation in den Mittelpunkt – und zwar als kontinuierlicher Prozess der Selbstreflexion des eigenen Handelns und dessen Ergebnissen durch die Praktiker selbst, sei es eher informell als grundlegende professionelle Tugend, sei es eher systematisch durch die Erhebung und Auswertung von Daten zur Ermittlung der Fortschritte bei der Implementation von Schulprogrammen.

Der Einfluss, den die Autonomie- und Schulentwicklungsbewegung auf die Bildungssysteme und ihre Entwicklung hatte, und heute noch hat, lässt sich an vielen Indikatoren ablesen. Einer der augenfälligsten ist die Art und Weise, in der sich Schulen heute der Öffentlichkeit präsentieren, z. B. im Internet. Hier wird sichtbar, wie weit die Schule ihre Tradition als bürokratische Organisation bereits hinter sich gelassen hat, und dass die Prinzipien der internen Programmplanung und Profilbildung, der Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit, der Selbstreflexion und Selbstevaluation zu mehr Selbstverständlichkeit gefunden haben.

Dennoch hat das Prinzip der „Schulentwicklung am Standort“ als zentrales Gelenkstück der Qualitätsentwicklung im *Schulsystem* die universelle Bedeutung, die ihm

zeitweise zugeschrieben wurde, heute verloren, und es ist kein Zufall, dass diese Relativierung mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS und dann anschließend PISA 2000 einherging, mit denen zum ersten Mal überhaupt ein objektivierender Blick auf die Leistungsfähigkeit des Schulwesens möglich wurde.

Die öffentliche Debatte um die Ansätze und Ergebnisse dieser Studien hat Schwächen der rein standortbezogenen Qualitätsentwicklung offen gelegt und damit deutliche Akzentverschiebungen im Qualitätsbegriff mit sich gebracht:

- (1) Die erste Schwäche liegt in der fast ausschließlichen Prozessorientierung und der Unterbelichtung der Ergebnisdimension. „Die gute Schule“ ist im Schulentwicklungsparadigma zwar immer eine gewesen, die Leistung, Leistungsbereitschaft und überfachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördert. Die Überprüfung, ob sie dies auch tatsächlich tut, ist aber in den meisten Fällen unterblieben. Es ist bis heute immer nur in Einzelfällen gelungen, schlüssig zu zeigen, dass zwischen dem, was an Qualitätsentwicklung in den Schulen geschieht und dem, was und wie viel Schüler in der Schule lernen, ein konsistenter Zusammenhang besteht.
- (2) Damit zusammen hängt, dass „Schulentwicklung“ – obwohl immer als gemeinsame Aktivität der gesamten Schulgemeinschaft gedacht – etwas ist, das primär von den Lehrerinnen und Lehrern, also von der pädagogischen Profession getragen ist. Daher kommen hier auch sehr deutlich die spezifischen Normen und Werte, aber auch die Tabus dieser Profession zum Ausdruck. Ein solches professionelles Tabu besteht etwa darin, den Unterricht des einzelnen Lehrenden zur „öffentlichen Sache“ zu machen. So stand und steht der wichtigste Prozess innerhalb der Schule, die *Qualität des Unterrichts* der Lehrerinnen und Lehrer in aller Regel nicht im Fokus des schulöffentlichen Bemühens um produktive Weiterentwicklung.
- (3) Ein dritter Problempunkt ist das Missverständnis, die Qualität von *Schulsystemen* sei mit jener der *Einzelschulen* gleichzusetzen, und Qualitätsentwicklung müsse folglich ausschließlich oder doch in allererster Linie an den einzelnen Standorten ansetzen. Tatsächlich aber ist Schulautonomie in hohem Maße ambivalent im Hinblick auf zentrale Dimensionen der Qualität von Schulsystemen. Zwar sind lokale Handlungs- und Gestaltungsspielräume eine zentrale Vorbedingung für Bewegung, Initiative, Kreativität und Entwicklung an den Schulen. Gleichzeitig öffnet das damit verbundene Bekenntnis zu mehr *Verschiedenheit* auch Tore zu einer neuen *Ungleichheit* - Ungleichheit der Qualität von *Schulen*, und Ungleichheit der Bildungschancen der ihnen anvertrauten *Kinder*.

Genau dies waren die Botschaften der internationalen Vergleichsstudien an das österreichische Schulsystem:

1. Trotz eines intensiveren Bemühens um eine Verbesserung der Qualität der *Prozesse* lässt jene der *Ergebnisse* deutlich zu wünschen übrig. Der hohe Anteil an Risikoschülern und die vergleichsweise schmale Leistungsspitze sprechen eine klare Sprache.

2. Bei der starken Fokussierung der Ansätze zur Qualitätsentwicklung auf die Einzelschulen wurde übersehen, dass das Schulsystem nach wie vor ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit der Chancen auf den Zugang zu höherer Bildung produziert.
3. Trotz (oder wegen) der Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von der Zentralverwaltung in die Regionen und an die Schulen im Sinne der Autonomisierung zeigen sich große lokale und regionale Unterschiede in der Ergebnisqualität, die die Prinzipien der Durchlässigkeit und der Gerechtigkeit in Frage stellen.

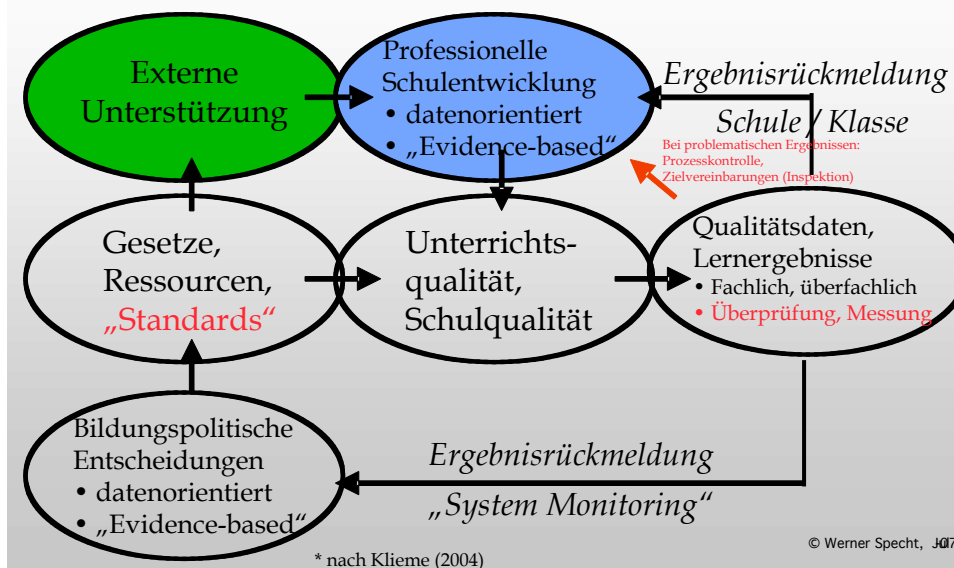
Neue Steuerungsmodelle: Ergebnisorientierung

Diese, eindeutig als Schwächen zu charakterisierenden Ergebnisse, vor allem aber die öffentliche Diskussion darüber, haben gegen Ende des vorigen Jahrtausends – nicht nur in Österreich, sondern im gesamten deutschsprachigen Raum, zum Aufkommen eines neuen Steuerungsmodells geführt, das wesentlich stärker als bisher die Ergebnisse und faktischen Leistungen von Schulen und Schulsystemen zum Ausgangspunkt nimmt.

Diese neuen Steuerungsmodelle, die derzeit international in eine Art *Mainstream* münden, sind vor allem durch vier Merkmale charakterisiert, die gleichermaßen für die Einzelschulen wie für die Bildungssysteme als Ganze gelten:

- Kontinuierliche Evaluation der Leistungen der Schulen und des Schulsystems, vorwiegend im Hinblick auf deren Ergebnisse;
- flexible Orientierung bildungspolitischer Maßnahmen und Strategien der Schulentwicklung an Ergebnissen im Sinne einer „Evidence-based policy“;
- Sicherung der Ergebnisqualität durch Standards für wünschenswerte Lernergebnisse der Schüler;
- Anreize und Unterstützung für standortbezogene Qualitätsentwicklung im Sinne der Verbesserung der Ergebnisbilanz.

Ergebnisorientierte Steuerung*



Dieses Modell wird zuweilen als „Outputsteuerung“ bezeichnet. Dies ist insofern missverständlich, als natürlich auch in diesem Modell durch zentrale Regulationsmechanismen, also über den „Input“ gesteuert wird. Neu dagegen ist, dass Schulentwicklung und Bildungspolitik von den *Ergebnissen* ausgehen, die durch objektive, diagnostische Verfahren ermittelt werden:

- Die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler werden durch wissenschaftliche Verfahren in eigens dafür spezialisierten Einrichtungen erhoben und ausgewertet.
- Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden in aggregierter Form an die Lehrerinnen und Lehrer (für ihre Klassen) und an die Schulleitungen (für die Schulen) rückgemeldet, so dass diese ein objektives Bild über den Ertrag ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit erhalten.
 - Die Ergebnisse der Schulen und Klassen steuern die Entscheidungen über die Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die so von einer seriösen Stärken-Schwächen-Analyse ausgehen können.
- In national und regional aggregierter Form, aber auch in der Form von Bedingungsanalysen werden die Ergebnisse auch an die regionalen und nationalen Instanzen von Politik und Verwaltung rückgemeldet.
 - Auch auf den Steuerungsebenen fließen die diagnostischen Befunde über Stärken und Schwächen des Schulwesens in die bildungspolitischen Entscheidungen mit ein.
- Unmittelbaren Einfluss nehmen die Entscheidungen der Steuerungsebenen auf das Geschehen an den Schulen insofern, als sie Ausmaß und Form externer Unterstützungssysteme für die Schulentwicklung am Standort bestimmen.

Teil II: Ergebnisbezogene Steuerung – Schwächen und Herausforderungen

Was so überzeugend und rational klingt, hat jedoch seine Tücken. Von den Problemen und den möglichen Lösungen soll im zweiten Teil meines Referates die Rede sein – und zwar anhand einiger konkreter Beispiele.

Die Zukunftskommission und ihre Rezeption

Vor einigen Jahren legte die so genannte „Zukunftskommission“ ihre Vorschläge für Reformschritte im Schulwesen vor. Einer der Kernpunkte des Kommissionsvorschlags war die Schaffung von Qualitätssicherungssystemen, die sich sehr eng an dem Modell orientierten, das ich zuvor skizziert habe: Bildungsstandards in den Kernfächern, nationale Testungen, Feedbackstrategien für Schulen und Steuerungsinstanzen, Unterstützungssysteme für lokale Schulentwicklung.

Die vielstimmige Kritik an diesem Konzept beanstandete vor allem, die Bildungsdiskussion nach PISA – und eben auch das Reformkonzept der Zukunftskommission – werde einseitig von Themen der Standardisierung, der Effizienz und der Fachleistung beherrscht. Sie beruhten auf einem einseitig verwertungsorientierten Bildungsbegriff und vollzogen eine Abkehr von der ganzheitlichen Bildungskonzeption, wie sie etwa im Zielparagraphen für die österreichische Schule formuliert ist. Diese Art der Einwände kam bezeichnender Weise in ganz ähnlicher Diktion von Interessengruppen wie dem konservativen katholischen Elternverband oder vom sozialistischen Lehrerverein.

Man kann diese Kritik auch pädagogisch formulieren. Der Auszug aus einem längeren Brief eines älteren Lehrers an die Kommission mag hier stellvertretend für viele ähnliche stehen:

„Wenn Sie von input und output, Steuerung, Effektivität, Standards und Prozessen reden, nehmen sie den Menschen aus dem Zentrum des Geschehens. Ich meine, das ist nicht der Weg!

Wenn die Schule nicht ein Ort ist, wo man gelegentlich spürt

- was Freiheit, Offenheit des Denkens und Fühlens ist;

- ein Ort der Fantasie, des Träumens sein kann..

- daß es eine Lust ist, zu spüren wie sich der Geist entwickelt.

- daß man einen Sinn erahnt, der Leben in dieser Welt bedeutet.

...dann erfüllt sie nicht gute Menschenbildung.

Und diese Freiheit, diesen Sinn, diese Vision, diese Freude kann nur eine Person, ein Mensch glaubhaft erleben lassen: eine Lehrerin, ein Lehrer!

Und da haben Standards nichts zu suchen, sondern bestenfalls menschliches Augenmaß und mit dem Herzen hören.

Wenn die Schule nicht auf die Lebenssituation des jungen Menschen spürbar eingeht und sie berücksichtigt, mit all den Schwierigkeiten sich in dieser Welt seinen Platz zu finden ... dann wird das Wissen nur den Kopf füllen, aber das Herz nicht stark machen, ich fürchte sogar, dass es sich gegen das System wenden kann.

Weil sich das System - das sind Sie und ich - als schwach erwiesen hat, weil die Konzeption nicht großherzig genug ist.“

Wie Recht der Herr Kollege doch hat. Aber auch wie erstaunlich fehsichtig er ist für die *gegenwärtige* Verfasstheit der Schule:

Noch immer nämlich funktioniert diese in einem zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Korsett, das den pädagogischen Visionen dieses Pädagogen Hohn lacht, der sein berufliches Ethos auch nach langen Jahren der Berufsausübung nicht verloren zu haben scheint:

Bildung im 50-Minuten-Takt: Mathematik – Geschichte – Biologie und Umweltkunde – Englisch – oder anders herum oder in einer anderen Kombination, jedenfalls aber fast immer unverbunden und ohne Bezug zueinander. Und sehr häufig auch in einer Form und mit Methoden, die die gleichen sind wie vor 40 Jahren, als ich selbst mich durch das Gymnasium quälte. Geschichte als Sammelsurium von Daten und Lebensläufen; Mathematik als Drill- und Paukstoff, immer zugeschnitten auf die nächste Schularbeit, bei der die letzten fünf Wochen Unterricht parat sein müssen, die man anschließend dann wieder vergessen kann; Biologie als Auswendiglernen der Morphologie des Tausendfüßlers; Informatik als Surf- und Chatstunde, in der der Lehrer sein Jausenbrot verzehrt oder seine Mathematikschularbeiten der letzten Stunde korrigiert.

Dazwischen immer wieder entfallene Stunden, in denen der Supplierlehrer den Schülerinnen und Schülern irgend ein „lehrreiches“ Video präsentiert – meist ohne, dass dessen Inhalt einen Bezug zur entfallenen Stunde hat, geschweige denn, dass es in irgend einer Weise vor- oder nachbereitet wird.

Leistungsbeurteilung nach Schema F in fünf Notenstufen, orientiert an der Gaußschen Glockenkurve, fast immer ohne Bezug darauf, was und wie viel die Schüler/innen der Nachbarklasse, geschweige denn, der Nachbarschule gelernt haben und wie dort die Relation zwischen dem Geleistetem und seiner Beurteilung ist.

Und dann der pädagogische Bezug – abhängig von der mehr oder weniger zufälligen Konstellation und „Passung“ von Lehrerpersönlichkeit und „Klassengeist“. Eine überforderte Junglehrerin, unvorbereitet zusammengespannt mit Schülern, die mitten in der Pubertät stehen und sich für alles interessieren außer dem, was die Lehrerin an „Stoff“ vorträgt. Ein Lehrer, der sich nur mehr nach der bevorstehenden Pension sehnt und seinen Tagesfresser betrachtet, während die Schüler die Klasse in ein Tollhaus verwandeln und bestenfalls durch die Androhung einer Tests zu disziplinieren sind.

Ich schildere dies nicht, um den Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer zu diskreditieren. Ich kenne sehr viele Lehrerinnen und Lehrer, die selbst unter den faktischen Verhältnissen leiden, die es mit Engagement, Experimentierfreude und gut vorbereitetem Unterricht schaffen, den Bezug zu ihren Schülern und den Bezug ihrer Schüler zum Unterrichtsgegenstand herzustellen.

Aber, und das ist es, was hier sagen wollte: Die Variationsbreite im Hinblick auf die Qualität dessen, was in den Schulen an Bildungsprozessen abläuft, ist doch oft unglaublich groß; und *im Durchschnitt der Fälle* ist die Schulrealität leider sehr, sehr weit entfernt von dem, was die katholischen Eltern, der alte Pädagoge und der politisch denkende Junglehrer als „Bildung für den ganzen Menschen“ bezeichnen –

auch, weil Schule heute eine Massenveranstaltung ist, die schon aus organisatorischen Gründen das Ideal einer individualisierenden, kindzentrierten Pädagogik immer wieder frustrieren *muss*.

Gerade der überhöhte Anspruch vieler Pädagogen – Klieme et al. (2003) reden von „chronischem Utopieüberschuss“ – ist es ja unter anderem, der viele Lehrerinnen und Lehrer verzweifeln lässt, der zum frühzeitigen Burnout führt angesichts einer Schulrealität, der sie sich nur unzureichend gewachsen fühlen und durch die sie sich dann eher mit schwarzer als mit Reformpädagogik durchkämpfen.

Ist es unter diesen Bedingungen nicht besser und sinnvoller, die pädagogische Latte etwas tiefer zu legen, dafür aber für alle verbindlich zu machen? Genau zu definieren, was Schule *in jedem Fall* leisten muss, was Schüler an Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben sollen, was Qualität von Unterricht ist, um so wenigstens die schlimmeren Auswüchse schlechter Klassenführung, dürftigen Unterrichts, unzureichender Förderung von Begabungen und Interessen zu vermeiden und zu verhindern? Sollten wir nicht klarer und präziser sagen, was wir von der Schule erwarten – auch auf die Gefahr hin, dass diese Präzision ein Stück weit auf Kosten jener schönen Utopien geht, derer sich das pädagogische Denken so gerne bedient?

Aber auch das müsste ja auch gar nicht sein! Kein Mensch möchte die Schule als Ganze standardisieren, sondern lediglich einige Grundanforderungen an guten Unterricht verbindlicher machen. Weshalb sollte sich eine begabte Pädagogin, die in der Lage ist, ihren Schülerinnen mehr zu bieten, dadurch entmutigt fühlen?

Dennoch: Die Diskussion macht deutlich, woran auch das best gemeinte Qualitäts- und Steuerungskonzept letztlich scheitern kann: Wenn seine Konkretisierung und seine Indikatoren nicht einem breiten konsensuellen Verständnis (insbesondere in den betroffenen Professionen) darüber entsprechen, was „Bildung“ in einer Gesellschaft (und das heißt eben auch: In einer gesellschaftlichen Tradition) meint, dann wird es in Gefahr geraten, Legitimation und Akzeptanz zu verlieren.

Ob dies geschehen wird, hängt vermutlich vor allem von zwei Entwicklungen in der Zukunft ab: Zum einen davon, ob es gelingt, die *Begründungen* für die neuen Steuerungsmodelle mit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis kompatibel zu machen (was vor allem einen reflektierteren Umgang mit Sprache erfordert). Wichtiger aber erscheint noch, darüber nachzudenken, was es bedeutet, von Bildungsstandards, von Testungen, Überprüfungen und Evaluationen immer nur im Zusammenhang mit Mathematik und Naturwissenschaften, vielleicht noch mit Deutsch und Englisch zu sprechen, wie dies im Augenblick herrschende Praxis ist.

Um die pädagogischen Vorbehalte auszuräumen, wird es nicht ausreichen, immer nur davon zu sprechen, dass die erzieherischen und sozialisierenden Funktionen der Schule wichtig sind und immer wichtiger werden. Wenn diese Bedeutung gegeben ist (und es gibt wenig Grund, daran zu zweifeln), dann bedarf es auch in diesen Bereichen des verstärkten Bemühens um Instrumente, die geeignet sind, Erfolge und Misserfolge zu objektivieren.

Davon handelt mein zweites Beispiel:

„Schule BEWUSST“

Im Sinne des Ansatzes ergebnisorientierter Steuerung erfolgte im letzten Jahr eine Initiative des Landesschulrats für Steiermark und des Zentrums für Schulentwicklung: Schul- und Unterrichtsqualität sollten mit Hilfe von sozialwissenschaftlichen Verfahren an einer Vielzahl von Schulen und Schulklassen evaluiert und „gemessen“, und die Ergebnisse danach für die teilnehmenden Schulen und Lehrerteams vergleichend aufbereitet werden. Kernüberlegung dabei war, Stärken-Schwächen-Analysen für Schulen und Schulklassen zu erstellen, die den Verantwortlichen Auskunft darüber geben sollten, in welchen Bereichen sie mit ihrer Arbeit erfolgreich sind, und wo Schwerpunkte zukünftiger Entwicklungsbemühungen gelegt werden sollten bzw. könnten. Konsequenz aus diesen Überlegungen war das Projekt „Schule BEWUSST“.

„Schule BEWUSST“ ist ein Akronym und bedeutet „Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark“. Es handelt sich um eine Erhebung der Schul- und Unterrichtsqualität an Hauptschulen, deren wesentliche Elemente in mehreren gemeinsamen Tagungen der steirischen Schulaufsicht (Pflichtschulen) und des Zentrums für Schulentwicklung erarbeitet und festgelegt wurden. Zielgruppe der Erhebung waren Schülerinnen und Schüler der 3. Klassen (7. Schulstufe) der beteiligten Schulen.

„Schule BEWUSST“ knüpft an Schwächen und Desiderate der Bildungsstandards an und erweitert das Spektrum der erfassten Qualitätsmerkmale von reinen Fachleistungen auf Dimensionen der pädagogischen Gestaltung von Schul- und Unterrichtsumwelten und des Erwerbs von überfachlichen Haltungen und Fähigkeiten.

Datenbasis des Projekts lieferten fast 4000 Schüler aus 177 Klassen, 69 Schulen und 23 Schulbezirken.

Das Projekt kann hier nicht in seinen Einzelheiten beschrieben werden. Dazu hier nur so viel: Gemessen wurden 15 unterschiedliche Dimensionen des Erlebens der Schulumwelt und des Unterrichts. Der Schwerpunkt des Ansatzes lag darauf, den 177 Klassenlehrern bzw. Lehrerteams leicht verständliche Rückmeldungen darüber zu geben, wie ihre Schüler Schule und Unterricht wahrnehmen, wie gut sie sich betreut fühlen und wie zufrieden sie mit ihrer eigenen Situation in der Schule sind.

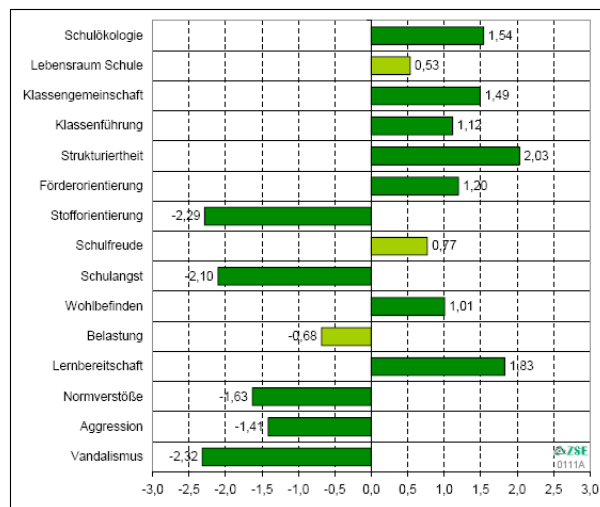
Die Rückmeldeunterlagen für die Klassen waren folgendermaßen gestaltet: Jede Klasse erhielt

- Ein Profil zum Vergleich mit allen untersuchten Klassen
- Ein Profil zum Vergleich mit Klassen in ähnlichen regionalen Kontexten (Stadt/Land) – faire Vergleiche
- Ein Profil zum Vergleich mit Klassen ähnlicher Zusammensetzung (Anteil an Schülern nichtdeutscher Muttersprache)

Um eine leichte und schnelle Interpretation im Sinne von *Stärken-Schwächen-Profilen* ohne statistische Vorkenntnisse zu ermöglichen, wurden die Balken mit unterschiedlichen Farben versehen.

- *Grüne Balken* bedeuten Abweichungen vom Bezugsmittelwert in wünschenswerter Richtung.

- *Balken in rot / violett* bedeuten Abweichungen in eher problematischer Richtung.
- *Graue Balken* sind Werte im Bereich der Zufallsschwankung und sollten nicht interpretiert werden

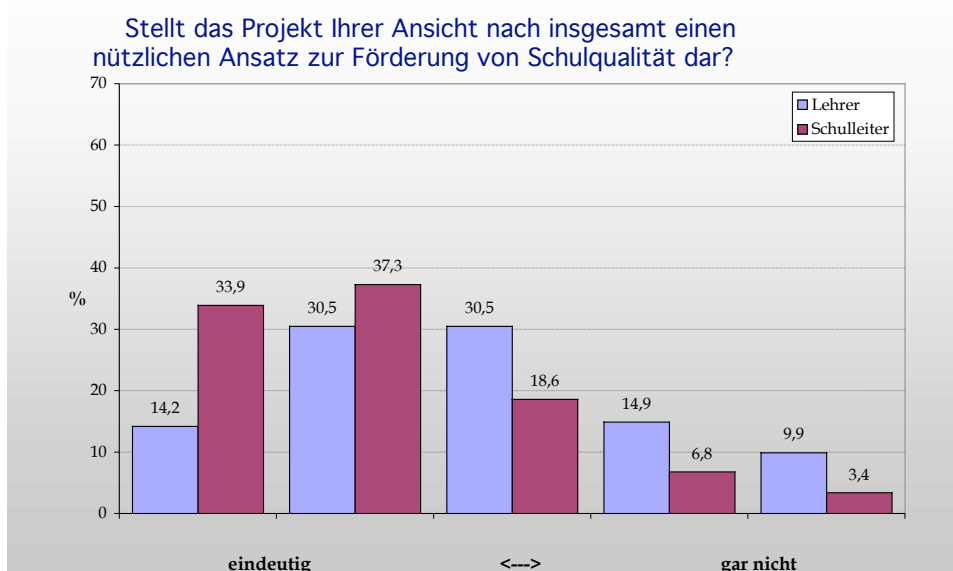
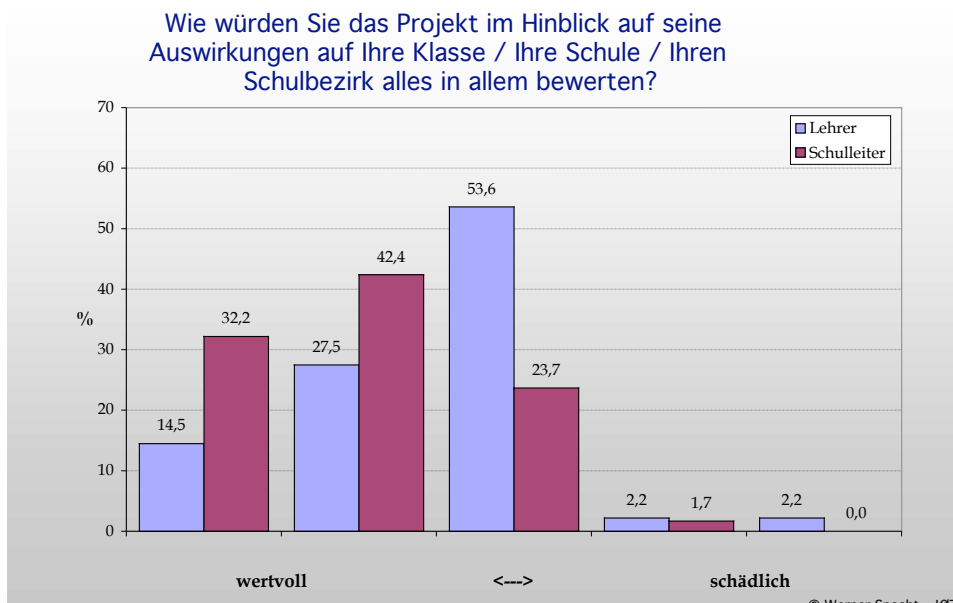


Dunkel gefärbte Balken (dunkelgrün / violett) deuten auf starke oder extreme Abweichungen vom Bezugswert hin ($\pm 1s$ und mehr), hellere Balken (hellgrün, rosa) bezeichnen schwächere, aber bedeutsame Abweichungen (zwischen $\pm 0.5s$ und $\pm 1s$). Das hier gezeigte Beispiel enthält ausschließlich *grüne* Balken, die auf ein insgesamt sehr vorteilhaftes Ergebnisprofil hinweisen.

Insgesamt ermöglicht diese Strukturierung der Profile auch für den statistisch nicht vorgebildeten Leser einen leichten und raschen Überblick über die (im Vergleich) mehr oder weniger vorteilhaften Merkmale einer Klasse. Es handelt sich also um echte Stärken-Schwächen-Profile, die zur Reflexion über ihre Genese und zu Handlungen in Richtung einer Optimierung herausfordern.

Ein halbes Jahr, nachdem diese Rückmeldungen erfolgt waren, wurde das Projekt selbst evaluiert. Die betroffenen Lehrkräfte wurden befragt, für wie nützlich sie Untersuchung und die Rückmeldungen hielten, wie verständlich die Unterlagen waren und ob die Ergebnisse Anlass waren, daraus Entwicklungskonsequenzen zu ziehen.

Insgesamt fand diese Evaluation bei den Schülern überraschend positive Resonanz. Jeweils zwischen ein und zwei Drittel der Lehrkräfte sagten, dass man sich heute stärker um einen besseren Unterricht bemühe, dass die Kommunikation über Qualitätsfragen im Kollegium angeregt wurde und die Ergebnisse mehr oder weniger intensiv in der Gesamtkonferenz diskutiert worden seien. Immerhin 50% der betroffenen Schulleiter sagen, dass aufgrund der Rückmeldungen Beschlüsse zu Veränderungsmaßnahmen getroffen worden seien. Insgesamt wurde dem Verfahren hohe Nützlichkeit attestiert, wie die beiden folgenden Grafiken zeigen.



Andererseits zeigen die beiden folgenden Lehreräußerungen auch die Schwachstellen des Ansatzes: Wirklich nützlich kann ein solches Evaluationsverfahren nur sein, wenn damit auch Entwicklungsunterstützung verbunden wird – was in diesem Fall nur in sehr eingeschränktem Maße gegeben war.

Generell scheint es eine potentielle Schwäche dieses Ansatzes evidenzbasierter Schulentwicklung zu sein, dass auf der wissenschaftlichen Seite zwar die Verfahren der Messung und Rückmeldung perfektioniert werden, dass aber allzu blauäugig davon ausgegangen wird, dass die bloße Diagnose von Ausgangslagen hinreichend ist für eine Wende zum Besseren.

Kritische Aussagen von Lehrkräften

- Die Durchführung eines Fragebogens wäre dann sinnvoll, wenn die mit problematischen Ergebnissen konfrontierten LehrerInnen bei der Aufarbeitung vom Zentrum für Schulentwicklung professionelle Unterstützung (Ressourcen) bekämen.
- Meine Bitte für die Nachhaltigkeit:
 - Vorschläge für qualitätsfördernde Maßnahmen auf Grund der erzielten Ergebnisse der Schülerbefragung.
 - Ressourcen zur Verfügung stellen, die eine Umsetzung ermöglichen.

Im habe im Zusammenhang mit der Evaluation der Implementation der Bildungsstandards, wo wir ähnliche Probleme beobachten, auf diesen Sachverhalt hingewiesen:

„Das Idealmodell outputorientierter Steuerung, der Regelkreis von Zielbestimmungen, Überprüfungen, Rückmeldungen, Entwicklungsmaßnahmen, Unterstützungssystemen und Verbesserungen ... hat seinen kritischsten Punkt, aber auch gleichzeitig seine größte Schwachstelle dort, wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln übersetzt werden sollen.“

Hier müssen Schulen auf kompetente Unterstützung und Fortbildung zurückgreifen können, sonst bleibt Evaluation nur Evaluation und unterstützt nicht den Transformationsprozess.

Dazu passt ein letzter kurzer Punkt aus dem Projekt Bildungsstandards.

Bildungsstandards: Misstrauen in die Evidence-based Policy

Wir haben im Zusammenhang mit dem Implementationsprozess der Bildungsstandards hunderte Lehrerinnen und Lehrer darüber befragt, was sie von diesem Prozess halten und wie sie das Bildungsstandards-Projekt bewerten. Der Mainstream der Antworten, vor allem aus den Volks- und Hauptschulen, für die Vermittlung von Grundkompetenzen ein wirkliches Anliegen ist, lässt sich als vorsichtige Zustimmung charakterisieren.

Allerdings ist das Vertrauen der Praxis in die Rationalität dieses Prozesses (noch) nicht sehr groß. Als gelernte Österreicher vermuten viele Lehrer hinter dem im Prinzip begrüßten Anliegen der Förderung von Grundkompetenzen eine „hidden agenda“. Es bestehen verbreitete Zweifel darüber, dass die mit der Standards-Initiative verbundenen Ziele tatsächlich jene sind, die von den Lehrkräften unterstützt werden. Der Argwohn ist groß und verbreitet, dass Intentionen der *Kontrolle* von Schulen und Lehrkräften gegenüber solchen der *Stimulation* von Schul- und Unterrichtsentwicklung dominieren. Befürchtet werden Rankings von Schulen ebenso wie der Einsatz der Standard-Überprüfung als Disziplinierungsinstrument für Lehrer/innen. Besonders deutlich kommt zum Ausdruck, dass diesbezüglich nicht offen genug gespro-

chen wird. Die Lehrer/innen erwarten klare Aussagen darüber, was im Zusammenhang mit den Bildungsstandards längerfristig auf sie zukommt.

Dasselbe Problem hatten wir auch bei „Schule BEWUSST“. Obwohl ausführlich kommuniziert worden ist, dass die Ergebnisse nur für die Schulen als Standortbestimmung dienen, dass nichts öffentlich gemacht wird, dass die Frage, wer Daten über wen bekommt, eindeutig und einvernehmlich geregelt worden ist, sind Irritationen in der Lehrerschaft entstanden, die beispielsweise in Zeitungsartikeln ihren Ausdruck gefunden haben, wo Personalvertreter der Lehrenden gegen eine ihrer Meinung nach drohende „Inquisition gegen Lehrer“ zu Felde zogen.

Diese Erfahrungen enthalten vor allem zwei Botschaften, die den Umgang mit Evaluation im Zusammenhang mit evidenzbasierter Steuerung betreffen:

- Die eine ist der Imperativ absoluter Transparenz der Absichten und der Zwecke, die mit Evaluation verbunden werden,
- die andere steht damit in Zusammenhang und meint das offenbar mühsame Erlernen des Umgangs mit Evaluation und deren Ergebnissen, das Erkennen der Entwicklungschancen, die sich aus einem externen, nicht interessengeleiteten Blick auf die eigene Praxis – sei es die der Politik oder die des Unterrichts im Klassenzimmer – ergeben.

Wenn das potentiell immer vorhandene Bedrohungsszenario entschärft (oder zumindest klar expliziert) wird, können aus diesem Ansatz Lerngelegenheiten für alle entstehen, die die pädagogischen und politischen Entscheidungen transparenter machen. Zwar kann das Verfügen über Daten allein die Dilemmata der meisten Entscheidungen nicht beseitigen. Aber sie kann helfen, klar zu unterscheiden, ob solche Entscheidungen aus einer bestimmten Wertperspektive heraus getroffen werden oder einfach aus einem Mangel an Information.

Ich komme zu einer ganz kurzen

Zusammenfassung

Zusammenfassen möchte ich die Herausforderungen, der sich eine datenbasierte Steuerung im Bildungswesen heute gegenüber sieht:

1. Die erste ist die Gefahr eines restringierten Bildungsbegriffs, der sich auf das leicht Messbare konzentriert. Ergebnisorientierung darf sich nicht auf Leistungsmessung in den so genannten Hauptfächern beschränken.
2. Die zweite Herausforderung besteht darin, dass sich Spezialisten des Messens und Experten der Praxis tatsächlich treffen. Mit der kunstvollen Übersetzung statistischer Daten in allgemein verständliche, und doch nicht grob vereinfachende Informationen steht und fällt der gesamte Ansatz.
3. Zwei Botschaften an Evaluatoren und deren Rezipienten müssen noch besser sickern:
 - Diagnosen ohne Entwicklungsperspektive sind nutzlos und eine Vergeudung von Ressourcen,

- andererseits ist Entwicklung ohne solide Diagnose blind und kann zu kostspieligen Irrwegen führen.
- 4. Das viel befürchtete „teaching to the test“ als Reaktionsform auf Evaluation ist eine reale Gefahr. Ihre Brisanz ist allerdings abhängig davon, ob die Evaluationsverfahren diese Möglichkeit überhaupt eröffnen.
- 5. Das Misstrauen gegenüber Evaluation und die omnipräsente Befürchtung verborgener Absichten signalisiert, dass wir von einer Kultur offener Selbstreflexion noch weit entfernt sind. An der Etablierung einer solchen Kultur muss weiter gearbeitet werden.
- 6. Keine Evaluation liefert vollständige Datensätze über einen Gegenstand. Immer gibt es noch etwas, was man zusätzlich wissen müsste, um wirklich eine gute Beurteilungsbasis zu haben. Dies ist der Grund, warum die Verfügung über Daten oft noch mehr Hunger nach neuen Daten erzeugt. Dieser Tendenz ist zu widerstehen. Hauptaufgabe von Schulen ist nicht Evaluation, sondern das Anbahnen sinnreicher Lernprozesse. Aufgabe der Evaluation ist es, mit möglichst großer Sparsamkeit möglichst bedeutsame Informationen zu generieren.

Herzlichen Dank!

*Dr. Werner Specht
bifie - Bundesinstitut für Bildungsforschung,
Innovation und Entwicklung des Bildungswesens
Dpt. Evaluation und Schulforschung
Hans-Sachs-Gasse 3/II, -8010 Graz
werner.specht@schule.at*