

# SCHULQUALITÄT UND EVALUATION

## Ausgewählte Ergebnisse der Bildungsforschung

*Christoph Burkard*

Schriftliche Fassung eines Vortrags bei der Tagung „Evaluation und Schulqualität“ der WBZ am 14. Juni 2006 in Biel

Evaluation spielt in der gegenwärtigen Diskussion über Schulentwicklung und Schulreform eine zentrale Rolle. Erweiterte Selbstständigkeit der einzelnen Schule, Standardsicherung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind ohne Evaluation nicht denkbar. In den vergangenen Jahren sind Ansätze und Methoden der Evaluation in vielen Modellmaßnahmen erprobt und inzwischen zu verbindlichen Elementen des schulinternen Qualitätsmanagements und der bildungspolitischen Steuerung geworden. Interner und externer Evaluation werden weit reichende Funktionen für die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht sowie der erreichten Ergebnisse zugeschrieben.

Im folgenden Beitrag werden

- zunächst wichtige Ergebnisse der Forschung über Qualität von Schule referiert,
- Prämissen und Grundlagen eines systematischen Qualitätssicherungssystems von Schulen dargestellt und im Anschluss
- Erkenntnisse und Überlegungen zur Wirksamkeit von Evaluation und Qualitätsüberprüfungen vorgetragen.

### 1. Relevante Aspekte von Schulqualität

#### 1.1 Qualität – ein normativer Begriff

*Qualität von Schule kann man nicht mit universeller Gültigkeit bestimmen, sondern sie konkretisiert sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Anforderungen und der spezifischen Situation einer Schule.*

Im Hinblick auf die Qualität von Schule stellt sich eine Problematik, die man mit Tillmann (2001) in ein „normatives“ sowie ein „empirisch/technisches“ Problem differenzieren kann.

##### a) Normativ

Exakte, allgemein anerkannte „Messgrößen“ zur Bestimmung schulischer Leistungsfähigkeit lassen sich bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen nicht heranziehen. Merkmale von Schulqualität sind von den jeweiligen pädagogischen Leitzielen abhängig, die letztendlich wertgebunden sind und sich mit dem gesellschaftlichen Wandel verändern. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen und wie sie lernen sollen, kann deshalb nicht von allgemein gültigen Kriterien her deduktiv abgeleitet werden. Dies zeigt: Qualität ist ein relativer und kein objektiver Begriff. Eine allgemeingültige Definition dessen, was Qualität ist, kann es deshalb auch nicht geben. Je nach Standpunkt des Betrachters wird unter Qualität unterschiedliches verstanden.

So unterscheidet beispielsweise die OECD (2005, S.14) verschiedene Aspekte des Qualitätsbegriffs. Hohe Qualität kann demnach an recht unterschiedlichen Kriterien fest gemacht werden, bspw. an der Produktivität (Werden erwartete Ergebnisse erreicht?), der Effektivität (Haben die eingesetzten Instrumente die erwarteten Wirkungen?) oder der Effizienz (Werden gute Ergebnisse mit möglichst geringen Kosten erreicht?) von Schulen.

Deshalb gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Erwartungen und Vorstellungen darüber, was eine „gute“ Schulen ausmacht. Kollegien, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Ministerien, Arbeitgeber und viele andere an Schule beteiligte Gruppen können sehr unterschiedliche Ansprüche an Schule haben. Qualitätsmaßstäbe für Schule und Unterricht müssen von daher nicht zuletzt in einem politischen Diskurs ausgehandelt werden.

Selbstverständlich findet dieses statt und schlägt sich in verbindlichen Vorgaben wie beispielsweise Lehrplänen, Richtlinien oder anderen normativen Leittexten für Schulen nieder. Entsprechende Qualitätsmaßstäbe müssen aber für die Ebene der einzelnen Schule und des Unterrichts konkretisiert und spezifiziert werden.

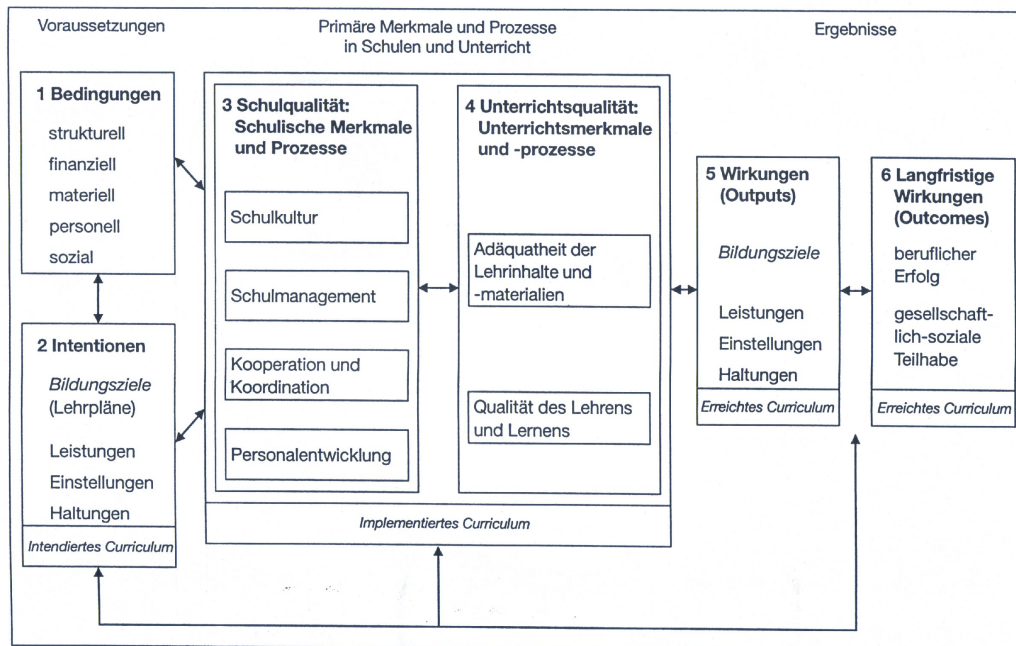
**b) Empirisch/technisch**

Wie die Schul- und Unterrichtsforschung zeigt, gibt es kein unterrichtliches Vorgehen, dass eine „Garantie“ für erfolgreichen Unterricht und gute Lernergebnisse enthält. Offensichtlich gibt es viele Wege zum guten Unterricht, *den* Königsweg gibt es nicht. Weinert und Helmke beispielsweise fassen die Erkenntnisse zur Forschung über Unterrichtsqualität in der Formel zusammen: Erfolgreicher Unterricht kann auf sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden (1997, S. 472). Die Formulierung „nicht beliebige Weise“ soll daraufhin weisen, dass es selbstverständlich Faktoren gibt, die erfolgreichen Unterricht unterstützen und fördern (vgl. 1.4).

**1.2 Umfassendes und komplexes Verständnis von Schulqualität**

Qualitätsmerkmale von Schule können nicht ausschließlich auf Lernergebnisse bezogen werden. Notwendig ist ein „umfassendes und komplexes Verständnis von Schulqualität“.

**Schaubild 1: Ein Modell der relevanten Faktoren von Schulqualität (Ditton 2000, S.79)**



Modelle schulischer Qualität unterscheiden in der Regel verschiedene Faktoren der Schul- und Unterrichtsqualität. Dabei hat sich eingebürgert, zwischen sog. Input-, Prozess- und Output- bzw. Outcomefaktoren zu unterscheiden. Ditton (2000) bietet ein heuristisches Modell (Schaubild 1) an, um die komplexen Zusammenhänge der für Schulqualität relevanten Faktoren darzustellen.

Dieses Modell zeigt, dass gute Lernergebnisse von Voraussetzungen und Merkmalen auf unterschiedlichen Ebenen beeinflusst werden. Deshalb können bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung eindimensionale Strategien kaum erfolgreich sein. Schulqualität kann sicherlich nicht ausschließlich an „Outputfaktoren“ festgemacht werden. Stattdessen ist es notwendig, sich an einem „umfassenden und komplexen Verständnis“ von Schulqualität zu orientieren, das sich sowohl auf die Ergebnisse als auch die Prozesse und Strukturen der schulischen Arbeit bezieht:

- *Ergebnis- und Wirkungsqualitäten* (Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, grundlegende Lernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen u.a.)
- *Prozessqualitäten des Unterrichts* und der Gestaltung von Lernprozessen (kumulatives Lernen, Vernetzung und systematischer Kompetenzaufbau, Förderung von Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft u.a.)
- *Prozessqualitäten des Systems Schule* (abgestimmte Arbeit der Lehrkräfte, wirksame Führung und wirksames Management durch die Schulleitung u.a.)
- *Kultur systematischer schulischer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung* (Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit, Evaluation (vgl. MSWWF 1998).

### **1.3 Schulen unterscheiden sich in ihren Standortvoraussetzungen und in ihrer Qualität**

*Schulvergleiche ohne Berücksichtigung der Kontextbedingungen sagen nichts über die Qualität einer einzelnen Schule aus.*

Ein immer wiederkehrendes Ergebnis vieler Schulleistungsstudien ist, dass sich die durchschnittlichen Schülerleistungen einzelner Schulen recht deutlich unterscheiden. Aus Ergebnissen der sogenannten Schuleffektivitätsforschung ist allerdings bekannt, dass sich Unterschiede zwischen den mittleren Leistungen von Schulen nur zum Teil auf die Lernbedingungen der einzelnen Schulen zurückführen lassen. Zu einem erheblichen Teil erklären sich Leistungsunterschiede durch unterschiedliche Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Neben den kognitiven Grundfähigkeiten spielen hier vor allem soziodemographische Merkmale wie soziale Herkunft, Migrationsstatus oder die Sprache, die Schülerinnen und Schüler zu Hause sprechen, eine Rolle. Dennoch sind „echte“ Schuleffekte nachweisbar, auch wenn sie im Vergleich zu den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eine deutlich geringe Rolle zur „Erklärung“ von Leistungsunterschieden zwischen Schulen spielen (vgl. Luyten 1994).

Überdies zeigt sich, dass Schuleffekte zu einem erheblichen Teil Effekte des Faches bzw. der Alterskohorte sind. Die Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrkräfte hat offenbar einer größeren Bedeutung für die Lernwirksamkeit als die Schule als System. Dies bedeutet auch, dass es nur bedingt möglich ist, von Leistungsergebnissen eines Schülerjahrgangs (bspw. bei einer Lernstandserhebung) Rückschlüsse auf die Qualität der gesamten Schule zu ziehen.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule wird primär durch die Schulform und den Einzugsbereich einer Schule und nur in Teilen durch die das schulspezifische Profil oder Schulprogramm bestimmt. Um dennoch zumindest näherungsweise Aussagen über die Effektivität schulischer bzw. unterrichtlicher Arbeit treffen zu können, ist es notwendig

als Indikator für die pädagogische Qualität einer einzelnen Schule die Differenz zwischen tatsächlich erreichten Leistungswerten der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Schule (bzw. einzelner Klassen) und einem empirisch bestimmten so genannten Erwartungswert heranzuziehen. Solche Erwartungswerte müssen bei Leitungsstudien mittels komplexer statistischer Verfahren berechnet werden. Berücksichtigung finden dabei Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schüler, die erfahrungsgemäß eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Leistungsunterschieden spielen, wie beispielsweise die bereits genannten kognitiven Voraussetzungen, der Anteil von Jungen und Mädchen sowie Migrationsstatus und soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Die tatsächlich erreichten Ergebnisse einer Schule werden dabei also mit den Werten verglichen, die aufgrund der Schülervoraussetzungen anzunehmen gewesen wären („faire Vergleiche“).

Auf diese Weise ist es möglich, Schulen zu identifizieren die „erwartungswidrig gut“ bzw. erwartungswidrig „schlecht“ abschneiden. Schulleistungsstudien zeigen, dass die Ergebnisse einzelner Schulen tatsächlich teilweise deutlich nach oben oder unten von ihren Erwartungswerten abweichen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Dies gilt für alle Schulformen und sowohl für Schulen mit günstigen als auch mit eher schwierigen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Auch wenn diese Abweichungen noch nichts über mögliche Ursachen aussagen, lassen sie sich zumindest als Indiz für Unterschiede in der pädagogischen Effektivität einzelner Schulen interpretieren. Es gibt offenbar Schulen, die bei gleichen Voraussetzung ihrer Schülerinnen und Schüler deutlich bessere Leistungsergebnisse erzielen als andere – oder salopp ausgedrückt: Schulen am Ende der Tabellen können bessere Arbeit machen als Schulen an der Spitze. Entscheidend ist nicht der absolute Wert der Schülerleistungen, sondern das Ausmaß der Abweichung vom Erwartungswert.

#### **1.4 Wichtige Faktoren für Schulqualität**

*Erfolgreiche Schulen und erfolgreicher Unterricht lassen sich anhand empirisch identifizierter Merkmale charakterisieren.*

Es gibt seit rund 20 Jahren international eine umfangreiche Forschungstradition zur Frage, was gute Schulen und guten Unterricht kennzeichnen (vgl. zusammenfassend bspw. Stefens/Bargel 1993). Eine exemplarische Übersicht entsprechender Befunde hat Ditton (2000) vorgelegt. Für den Unterricht wichtige Faktoren für gute Qualität sind seinem Modell zu Folge: Qualität der Unterrichtsgestaltung, Motivierung, Angemessenheit und Verwendung der Unterrichtszeit. Auf der Ebene der Schule sind dies: Schulkultur, Kooperation und Koordination, Schulmanagement und Personalentwicklung.



## Übersicht: Faktoren für gute Qualität – Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsfor- schung (Ditton 2000)

### Bedeutsame Faktoren des Unterrichts (QAIT-Modell)

Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele
Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz	Bekannte Erwartungen und Ziele
Variabilität der Unterrichtsform	Vermeidung von Leistungsangst
Angemessenheit des Tempos (Pacing)	Interesse und Neugier wecken
Angemessenheit des Medieneinsatzes	Bekräftigung und Verstärkung
Übungsintensität	Positives Sozialklima in der Klasse
Behandelter Stoffumfang	
Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades	Verfügbare Zeit
Adaptivität	Lerngelegenheiten
Diagnostische Sensibilität/Problemsensivität	Genutzte Lernzeit
Individuelle Unterstützung und Beratung	Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit
Differenzierung und Individualisierung	Klassenmanagement, Klassenführung
Förderungsorientierung	
Ditton 2000, S. 82	

### Bedeutsame Faktoren auf der Schulebene

Schulkultur	Schulmanagement
Gemeinsam akzeptierte, handlungsrelevante und eindeutige Ziele	Organisatorische und pädagogische Leitung
Gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis	geklärte Entscheidungsbefugnisse und -verfahren
Einigkeit hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgabe	Geregelte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten
Eine gemeinsame Vision	Geregelte Aufgabenverteilung
Kooperation und Koordination	Personalpolitik und Personalentwicklung
Koordinierter Schul- und Unterrichtsbetrieb	Rekrutierung, Sozialisation und Weiterbildung der Lehrer
Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung-Lehrer-Schüler)	Einführung neuer Lehrer
Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule (Eltern, Administration, Berater ...)	Regelungen der Fort- und Weiterbildung
	Erfahrungsaustausch/Wissens-Sharing
Ditton 2000, S. 85	

Diese Übersichten können Orientierung bieten, sie können jedoch nicht als Checklisten oder als unmittelbare Kriterien zur Evaluation von Schulen verwendet werden. Denn die Tatsache, dass in einer Schule ein Merkmal aus einer Liste von Qualitätsfaktoren vorhanden ist oder nicht, gibt alleine noch keine Auskunft darüber, ob die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule als gut bezeichnet werden kann. Schulischer Arbeit kann – wie oben dargestellt (vgl. 1.2) – kein eindimensionales Verständnis von Schulqualität zugrunde gelegt werden. Guter Unterricht oder gute Schule lassen sich nicht einfach als Summe iso-

lierter Einzelfaktoren auffassen. Vielmehr stehen die unterschiedlichen Elemente in einem höchst komplexen Zusammenhang.

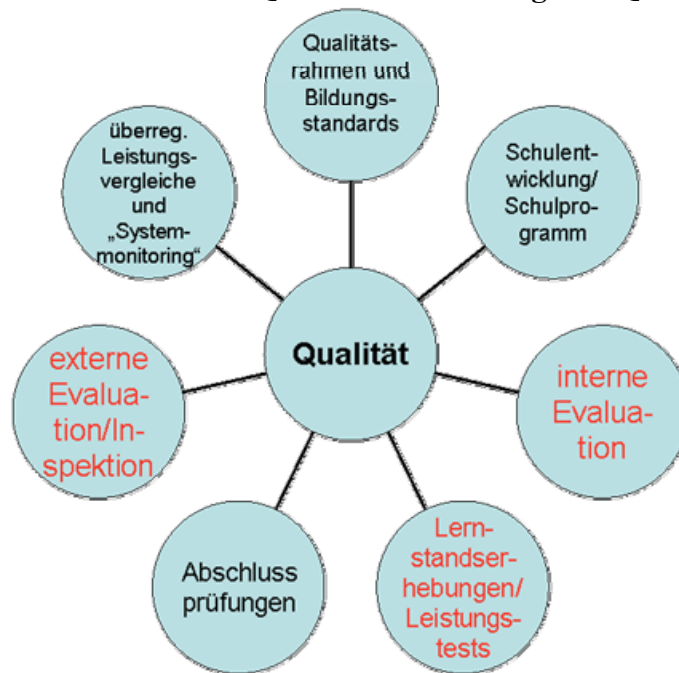
## 2. Grundlagen und Prämissen der Qualitätsüberprüfung

„Klare Ergebnisorientierung in Verbindung mit erweiterter Schulautonomie und konsequenter Rechenschaftslegung begünstigen gute Leistungen.“ (OECD)

International hat sich ein breiter Konsens im Hinblick auf die hohe Bedeutung einer systematischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit herausgebildet. Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA oder IGLU haben gezeigt, dass Staaten in denen Leistungserwartungen verbindlich festgelegt, Schülerleistungen systematisch überprüft und auf dieser Basis umfassende Fördermaßnahmen eingeleitet werden, diese Ziele besser erreichen als es bisher der Fall war. Die enge Verbindung von sechs Faktoren ist eine wesentliche Voraussetzung für die Qualitätssicherung der schulischen Arbeit (vgl. MSJK 2004, S.6f.):

- *Klare Ergebnisorientierung*: die verbindliche Festlegung von Erwartungen an Lernergebnisse (Standardsetzung) und Qualitätsmerkmale (Qualitätsrahmen) sowie ihre regelmäßige Überprüfung (Standardüberprüfung),
- *Selbstverantwortung* der einzelnen Schule: Selbstständigkeit von Schulen mit einem hohen Gestaltungsfreiraum für die Wege zu den verbindlichen Ergebnissen,
- *Systematische interne Qualitätssicherung*: ein entwickeltes schulinternes Qualitätsmanagement mit Instrumenten wie Schulprogramm und interne Evaluation,
- *Systematische externer Qualitätssicherung*: u.a. durch bspw. zentrale Lernstandserhebungen, eine schulbegleitende Schulaufsicht und eine externe Analyse und Bewertung der schulischen Arbeit (externe Evaluation bzw. Schulinspektion),
- *Systematische Rechenschaftslegung*: die regelmäßige Berichterstattung über die Arbeit der Schulen sowohl auf der Ebene der einzelnen Schulen als auch auf der Ebene des Systems,
- *Konsequente Nutzung der Erkenntnisse aus den Qualitätsüberprüfungen für eine gezielte Verbesserung der schulischen Arbeit* im Interesse einer umfassenden Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowohl in den Schulen als auch auf Ebene des Systems.

Schaubild 2: Instrumente der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung



### 3. Wirksamkeit von Qualitätsüberprüfungen – Erkenntnisse und Überlegungen

Die Implementation von Qualitätssicherung und Evaluation in Schulen ist mit nicht unerheblichem Aufwand verbunden. Auf Systemebene müssen praktikable Verfahren und Konzepte entwickelt und in die Qualitätssicherungssysteme integriert werden. Auf Ebene der Schulen sind die Schulleitungen und Lehrkräfte mit einer Reihe neuer Anforderungen konfrontiert. Um Evaluation erfolgreich zu gestalten, ist ein gewisses Maß an spezifischem Know how notwendig, das bislang nicht selbstverständlicher Bestandteil der Lehrerverberuflichkeit war.

Die mit Evaluation verbundenen Investitionen und Veränderungen rechtfertigen sich sicherlich dann, wenn die mit dieser bildungspolitischen Innovation verbundenen Ziele und Erwartungen tatsächlich erreicht werden, d.h. wenn interne und externe Evaluation dazu beitragen, die Qualität von Schule und Unterricht nachweislich zu verbessern und zu erhöhen. Deshalb stellt sich die Frage, welche Erkenntnisse über die Wirksamkeit von entsprechenden Maßnahmen vorliegen.

Explizite Studien zu den Wirkungen von Qualitätsüberprüfungen wurden aber bislang kaum durchgeführt. Es gibt zwar einige begleitende Evaluationsstudien zu Modellprojekten im Bereich interner und externer Evaluation. Man ist ansonsten jedoch weitgehend darauf angewiesen, Erkenntnisse aus Studien heranzuziehen, die diese Frage nicht unmittelbar zum Ziel hatten.

Dennoch lassen sich auf diesem Hintergrund Thesen zur Frage der Wirkung von Qualitätsüberprüfungen formulieren.

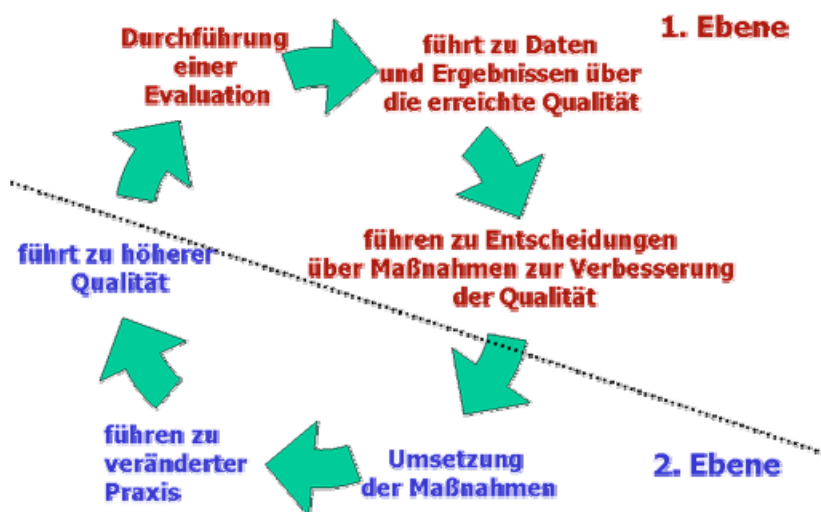
**(1) Direkte Effekte von Qualitätssicherungsmaßnahmen auf die fachlichen Schülerleistungen sind empirisch kaum nachweisbar.**

Bei Schülerleistungsstudien wie bspw. PISA lassen sich Effekte von Qualitätssicherungsmaßnahmen kaum nachweisen. So stand der isolierte Faktor „Ausprägung der Selbstevaluation“ bei PISA 2000 beispielsweise einen nur sehr geringen und nicht signifikanten Zusammenhang mit den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler (OECD 2005). Aspekte des „Schulklimas“ hatten größere Beutung für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Schulen als Aspekte der Schulgestaltung (school policies), zu denen die Evaluationspraxis gezählt wurde, und als die verfügbaren Ressourcen.

Dies ist sicherlich ein auf den ersten Blick „ernüchternder“ Befund für alle, die sich für ein effektives Qualitätsmanagement engagieren. Allerdings sind unmittelbare Wirkungen von Maßnahmen der Selbstevaluation auf Schülerleistungen konzeptionell auch kaum erwartbar.

Schaubild 3 zeigt, dass Selbstevaluation in einen komplexen schulinternen Wirkungszusammenhang eingebunden ist und dabei zumindest zwei Wirkungsebenen unterschieden werden müssen: Erste Ebene: Werden in Folge von Selbstevaluation in Schulen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung umgesetzt? Zweite Ebene: Haben diese Maßnahmen messbare Effekte?

**Schaubild 3: Zwei Handlungsebenen der (Selbst-)Evaluation**



*(2) Die Forschung zur Qualität von Schule zeigt, dass interne Evaluation bzw. ein internes Qualitätsmanagement Kennzeichen „guter Schulen“ ist.*

Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung weisen darauf hin, dass sich Schulen mit besonders hohen Lernergebnissen sowohl auf Ebene der Schule als System als auch auf Ebene des Unterrichts (erfolgreiche Lehrkräfte) durch Selbstevaluation bzw. Selbstreflexion auszeichnen.

**Wichtige Faktoren für gute Schulqualität (Scheerens and Bosker 1997, zit. nach OECD 2005, S.15) Merkmale „effektiver Lehrkräfte“ (Porter/Brophy 1988, zit. nach Eikenbusch 1998, S. 81)**

**Faktoren auf Schulebene**

- unterstützendes Schulklima
- Konzentration auf Kernfächer
- Schulleitung
- **Monitoring/Evaluation**
- Kooperation/gemeinsame Ziele
- Elternmitgestaltung
- Lehrerfortbildung

- Klarheit über Unterrichtsziele
- methodisches Repertoire, um die Ziele umsetzen zu können
- Schülern Erwartungen transparent machen
- Unterrichtsmaterialien zielgerichtet einsetzen
- Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler anpassen
- Lernstrategien vermitteln
- Wechsel zwischen fachlich anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Themen
- **durch regelmäßiges Feedback überprüfen, ob die Schüler die Inhalte verstanden haben**
- fächerübergreifende Abstimmung
- Verantwortung für die Leistungen annehmen
- **eigene Praxis reflektieren**

*(3) Systematische Qualitätssicherungssysteme können als Kennzeichen erfolgreicher Schulsysteme gelten.*

Auch auf Ebene von Bildungssystemen ist die Implementation von Evaluation und Qualitätssicherung offenbar ein Qualitätsmerkmal. Der Vergleich von bei PISA erfolgreichen Schulsystemen deutet darauf hin, dass sich diese u.a. durch die folgenden wichtigen Kennzeichen auszeichnen (vgl. Döbert u.a. 2003):

- gut ausgebaute Unterstützung für Schulen
- Ansehen und Wertschätzung von Lehrkräften
- Selbstständigkeit der Schulen
- schulische Netzwerke
- **unterschiedliche Formen des Monitoring und der Evaluation, einschließlich der externen Schulinspektion**

***(4) (Schulinterne) Evaluation hat positive Wirkungen auf die Kooperation und Kommunikation in Kollegien.***

Ergebnisse unterschiedlicher Begleitstudien zu Modellprojekten im Bereich interner und externer Evaluation berichten übereinstimmend von positiven Effekten auf die Kooperation und Kommunikation in Schulkollegien. So fassen beispielsweise Buhren/Killus/Müller (2000, S.363) die Ergebnis der Begleitforschung zu einem umfangreichen Modellprojekt zur Selbstevaluation folgendermaßen zusammen:

„Die Evaluationsprojekte führten an vielen Schulen zu einer erhöhten Selbstreflexion und einer damit verbundenen größeren Sensibilität für notwendige Veränderungen, sie gaben den Anstoß für einen intensiven Dialog im Kollegium über Fragen der Qualität von Schule und Unterricht sowie für die Ausarbeitung entsprechender Zielkriterien und – indikatoren“. Effekte auf Ebene der Unterrichtsgestaltung sind dagegen offenbar deutlich weniger stark ausgeprägt.

***(5) Ein Hauptproblem für die nachhaltige Wirkung von Evaluation ist die Nutzung und Umsetzung von Ergebnissen durch die Beteiligten.***

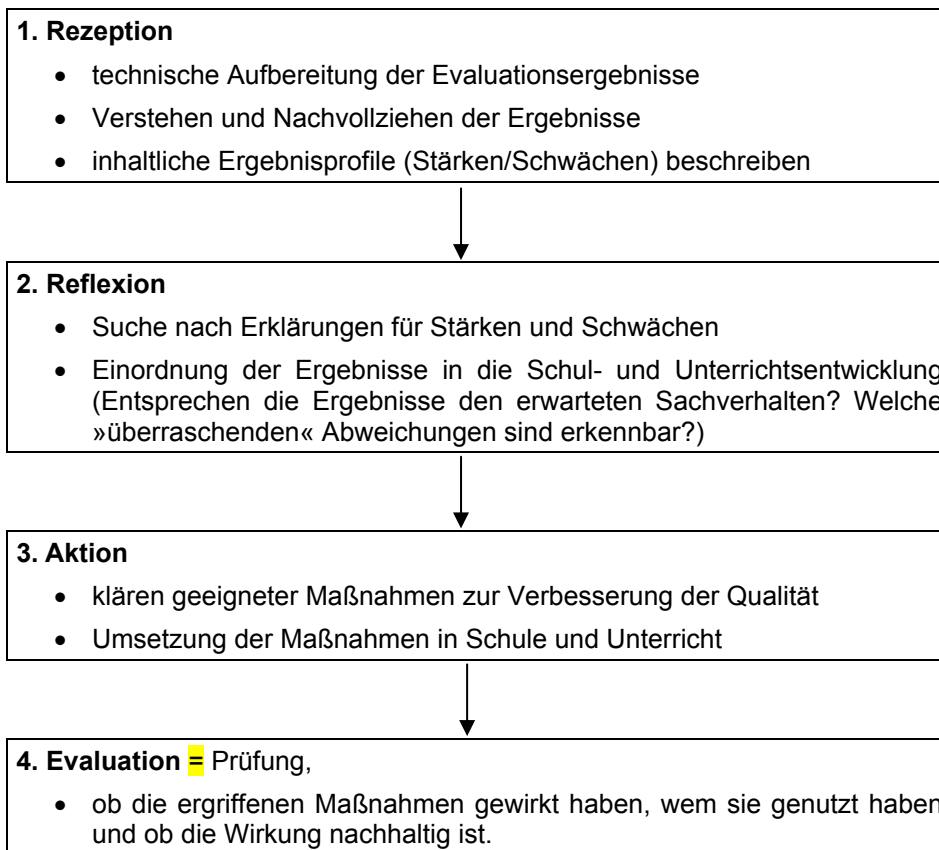
Van de Vall (1993) stellte bei einer Reanalyse von 120 Evaluationen im Bereich sozialpolitischer Maßnahmen fest, dass die Wirkungen einer Evaluation, hier verstanden als tatsächlich getroffene Entscheidungen und Veränderungen im Anschluss an eine Evaluationsmaßnahme, maßgeblich von den Rückkopplungsstrategien – also der Kommunikation und Diskussion über Ergebnisse – abhängen.

Gerade an dieser Stelle zeigt sich aber ein typischer „Knackpunkt“, nicht nur von schulischer, sondern jeder Evaluation: Die Umsetzung der Ergebnisse in zielgerichtete Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung kann keinesfalls als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Auf die Frage, welche konkreten Konsequenzen sie aus Evaluationen gezogen haben, antworten Lehrkräfte bei entsprechenden Begleitstudien in der Regel eher zurückhaltend. Dies gilt im gleichen Maße für Maßnahmen der internen Evaluation (vgl. bspw. Burkard/Kanders 2002) als auch der externen Evaluation (vgl. bspw. Binder/Trachsler 2002, Kotthoff 2003).

Rolff (2002, S. 85) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Evaluationsergebnisse zunächst „wissenschaftliches“ Wissen darstellen und von den Kollegien in Handlungswissen übersetzt werden müssen, bevor sie Wirkungen entfalten können. Schulen werden jedoch von praktischem Handlungswissen bestimmt. Nicht wissenschaftliche Theorien, sondern mentale Modelle oder Alltagstheorien von Lehrern leiten in der Regel das Handeln. „Datenerzeugte Selbstaufklärung“ durch Evaluation (interne oder externer „Provokationen“ anhand von Datenvergleichen bzw. interne oder externe Beratung auf der Grundlage von Daten) ist möglich. Es gibt aber keinen mechanistischen Automatismus, der von Evaluationsdaten zu verbesserter Praxis führt.

***(6) Voraussetzung für Wirkungen von Evaluationsmaßnahmen sind funktionierende Strukturen für Schul- und Unterrichtsentwicklung innerhalb der Schulen.***

Aufgrund der beschriebenen großen Bedeutung der schulinternen Kommunikation und Verarbeitung von Evaluationsergebnissen kann als unstrittig gelten, dass Evaluation vor allem dann die erhoffte Wirkung entfalten kann, wenn Ergebnisse von den Kollegien intensiv für die pädagogische Arbeit genutzt werden. Dieser Prozess lässt sich mit Helmke (2004) idealtypisch in vier Phasen gliedern.



Um diese komplexen Prozesse erfolgreich zu gestalten sind funktionierende Strukturen für Schul- und Unterrichtsentwicklung notwendig, insbesondere:

- eine lernfördernde Kollegiumskultur
- Know how für die Prozessgestaltung von Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Wissen, wie Verbesserungen inhaltliche konzipiert und praktisch umgesetzt werden können.
- wo dieses nicht ausreichend vorhanden ist: externe Unterstützung.

**(7) „Gute“ Schulen profitieren stärker von Maßnahmen zur Qualitätssicherung als „schwache“ Schulen.**

Wegen der offenbar großen Bedeutung, die den schulinternen Kompetenzen und Strukturen zur Gestaltung von Schulentwicklung für die Wirkungen von Evaluation zukommen, kann man davon ausgehen, dass sich in Schulen, die über eine entwickelte interne „Evaluationskultur“ verfügen, eher Wirkungen beobachten lassen, als in Schulen, in denen dies nicht der Fall ist. Ergebnisse der Begleitforschung zum schulinternen Umgang mit Ergebnissen eines Mathematiktests in Brandenburg scheinen diese These zu bestätigen:

„In den Schulen, in denen die Lehrkräfte das allgemeine Schulklima sowie die allgemeine und fachbezogene Zusammenarbeit im Kollegium eher positiv einschätzen, ergeben sich insgesamt höhere Quoten und längere Zeiten in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen. (...) Wenn diese Maße auch nicht kausal interpretiert werden können, so sprechen die aufgezeigten Zusammenhänge weniger dafür, dass aus klassen- bzw. schulbezogenen Ergebnismeldungen (...) schulische Kooperationsstrategien in Gang gesetzt werden. Vielmehr ist es umgekehrt wahrscheinlich, dass kooperativ arbeitende Schulen sich als

Handlungseinheiten eher mit den Ergebnissen auseinander setzen“ (Peek/Nilshon 2003, S.82f.).

***(8) Voraussetzung für Effekte von Qualitätsüberprüfungen ist die Koppelung dieser Instrumente mit gezielten Unterstützungs- und Fördermaßnahmen auf Systemebene.***

In Hamburg wurden im Jahr 1996 (LAU5) und dann wieder 2003 (KESS4) die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in allen vierten Klassen getestet und deutliche Leistungsverbesserungen festgestellt (Bos/Pietsch u.a. 2004). Dieses Ergebnis wurde teilweise als „Triumph der Tester“ (i.S.v.: externe Überprüfung von Schülerleistungen und Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen hilft, den Unterricht zu verbessern) interpretiert (DIE ZEIT, 9.9.04). Als wesentliche Faktoren für diesen Erfolg wurden von den Projektverantwortlichen selbst allerdings bildungspolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Schülerkompetenzen in Folge der ersten Untersuchung herausgestellt:

- Ausbau der Stundentafel
- Ausbau der Ganztagsbetreuung
- Intensivierung der Leseförderung („Schriftsprachberater“)
- zusätzliche Förderstellen für Prävention und individuelle Fördermaßnahmen

(Bos/Peek/Pietsch 2004).

Die zielgerichtete Verknüpfung von Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung in den einzelnen Schulen mit Konzepten zur Qualitätsverbesserung auf der Steuerungsebene scheinen somit eine erfolgreiche Strategie zur Verbesserung der Schülerleistungen zu sein.

***(9) Aus Modellprojekten lassen sich Gelingensbedingungen für (Selbst-)Evaluation ableiten.***

Die Erfahrungen aus Modellprojekten zur Gestaltung von (Selbst-)Evaluation lassen sich in den folgenden Gelingensbedingungen zusammenfassen (vgl. Burkard/Eikenbusch 2000):

- Geklärte Ziele der Evaluation
- klare Durchführungsnormen und „Pflichtenhefte“ der Beteiligten
- Methodisches Anspruchsniveau der Evaluation muss den Voraussetzungen der Beteiligten entsprechen.
- Umfang des Evaluationsprojekts muss mit den verfügbaren Ressourcen bewältigbar sein.
- Gegenstandsbereiche der Evaluation müssen Relevanz für die Beteiligten haben.
- Unterschiedliche Sichtweisen sollten berücksichtigt werden („Triangulation“).
- Einbindung in kontinuierliche Schul- und Qualitätsentwicklungsprozesse der Schule (funktionierende Arbeitsstrukturen)
- Externe Unterstützung sollte verfügbar sein.
- Bereitschaft der Beteiligten zum produktiven Umgang mit den Ergebnissen.



## 4. Schlussfolgerungen

Aus den dargestellten Erkenntnissen und Hinweisen zur Wirkung von Evaluation lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen zur Gestaltung von Evaluation auf Schul- und Systemebene ableiten:

### A) Steuerungsebene

- Qualitätssicherung muss sich an einem „komplexen“ Qualitätsverständnis orientieren, aber auf den Unterricht und seine Ergebnisse fokussiert sein.
- Maßnahmen zur Qualitäts- und Standardsicherung Schulen müssen auf der Steuerungsebene in einem integralen Konzept aufeinander bezogen sein und in ein Handlungskonzept zur Qualitätsverbesserung eingebunden werden.
- Notwendig sind Qualitätsvorgaben (Standards, Qualitätsrahmen), die eine Orientierungsrahmen für die interne und externe Evaluation bieten.
- Es bedarf eines Systems zur Überprüfung der Qualität einzelner Schulen, das sich an den Anforderungen „fairer Vergleiche“ (Arnold) orientiert.
- Die bislang eher vernachlässigte Fragestellung der Schulentwicklung „schwacher“ Schulen bedarf verstärkter Aufmerksamkeit, sowohl im Hinblick auf schulinterne Handlungskonzepte als auch auf externe Unterstützung bzw. ggf. Intervention (vgl. Schwier 2005). Das setzt voraus, dass es auf Systemebene Verfahren gibt, diese Schulen zu identifizieren.

### B) Schulebene

- Orientierung an „komplexem Qualitätsverständnis“, aber Fokussierung auf den Unterricht
- Maßnahmen der internen und externen Evaluation müssen in den Schulen notwendigerweise in systematische Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (Qualitätsmanagement) eingebettet werden.
- Besondere Verantwortung für diesen Bereich kommt der Schulleitung zu.
- Schulen brauchen Unterstützung bei der Qualitätsüberprüfung (Prozessgestaltung, Umgang mit Ergebnissen, Instrumente, insb. im Bereich der Ergebnisevaluation)
- Ergebnisse der Evaluation/Qualitätsüberprüfung müssen in der Schulöffentlichkeit (Eltern) analysiert werden.

## Literatur

Arnold, K. H.: Fairness bei Schulsystemvergleichen. Münster 1999.

Baumert, J./Trautwein, U./Artelt C.: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 261-332.

Binder/Trachslers: wif! – Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“. Luzern 2002.

Bonsen, M./v. d. Gathen, J.: Schulentwicklung und Testdaten. Die innerschulische Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen. In: Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13, Weinheim/München 2004, S. 225-252.

Bos, W./Peek, R./Pietsch, M.: Wiegen und füttern... In Hamburg hat sich gezeigt, dass der Einsatz von Leistungstests und daran gekoppelte pädagogische Maßnahmen langfristig

- zu einer Verbesserung der Schülerleistungen führen. In: Forum Schule. 2/2004, S. 16-17. Landesinstitut für Schule. Soest 2004.
- Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg o.J.
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S.: Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In: Rolff, H. G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Weinheim, München 2000, S. 327-364.
- Burkard, C./Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation. Berlin 2000.
- Burkard, C./Kanders, M.: Parallelarbeiten aus Sicht von Lehrkräften. In: Schulverwaltung NRW 13 (2002) 12, S.328-329.
- Ditton, H.: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim, Basel 2000, S.73-92.
- Döbert u.a.: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Frankfurt: DIPF 2003.
- Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998.
- Hartung, M./Kerstan, T.: Triumph der Tester. In: Die Zeit (2004) 38.
- Helmke, A.: Von der Evaluation zur Innovation. Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschulen. In: Seminar (2004) 2, S. 90-112.
- Koch, U./Ophoff, J., Hosenfeld, I./Helmke, A.: Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragung zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. Landau 2006 ([http://www.uni-landau.de/vera/downloads/Evaluation\\_VERA2004\\_Koch\\_GrossOphoff\\_etal.pdf](http://www.uni-landau.de/vera/downloads/Evaluation_VERA2004_Koch_GrossOphoff_etal.pdf))
- Kohler, B./Schrader, F.-W.: Ergebnisrückmeldung und Rezeption: von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. In: Empirische Pädagogik 18 (2004)1, S. 3-17.
- Kotthoff, H.-G.: Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen. Münster 2003.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF): „Qualität als gemeinsame Aufgabe“. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Frechen 1998.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK): Standards setzen. Ergebnisse überprüfen. Qualität sichern. Düsseldorf 2004.
- OECD-PISA: School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris 2005
- Peek, R.: Rückmeldestrategien als Element der Qualitätsentwicklung durch großflächige Tests. In: Journal für Schulentwicklung. (2001) 2, S. 55-64.
- Peek, R./Nilshon, I.: Schulrückmeldungen von Schulleistungsstudien am Beispiel des Quasum-Projektes. Reihe „Schulforschung in Brandenburg“ Heft 2. Potsdam o.J.
- Rolff, H. G.: Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. In: Rolff u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Weinheim, München 2002, S. 75-98.
- Schwier, B.: Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von „Schwachen“ Schulen in England und Wales. In: Zeitschrift für Pädagogik (2005) 3, S. 380-396.
- Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.

Terhart, W.: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik (2002) 1, S. 91-110.

Tillmann, K-J.: Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit. Vortrag auf dem Landesweiten Schulspportforum am 27.9.2001 in Soest.

Van de Vall, M.: Angewandte Sozialforschung. Weinheim, München 1993.

Watermann, R. u.a. Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von Schulrückmeldungen in Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 393-409.

Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997.

**Kontakt:**

Dr. Christoph Burkard  
Ministerium für Schule und Weiterbildung  
Völklingerstrasse 49  
D-40221 Düsseldorf  
Telefon: 0049 211 5867 3381  
E-Mail: christoph.burkard@msw.nrw.de