

2

2009

Datengestützte Schulentwicklung und Unterstützungssysteme

Peter Posch

Zur schulpraktischen Nutzung von Daten

Andrea Sparka/Johan van Bruggen

Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden

Nicole Kämpfe

Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht

Rainer Block

Berechnung der Leistungseffektivität von Schulen

Weiterer Beitrag

Margrit Stamm

Typen von Schulabbrechern

Zur Diskussion

Heinz-Elmar Tenorth

Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung

Klaus Klemm

Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards

INHALT

EDITORIAL

Isabell van Ackeren

Editorial zum Schwerpunktthema:

Datengestützte Schulentwicklung und Unterstützungssysteme117

DATENGESTÜTZTE SCHULENTWICKLUNG UND UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME

Peter Posch

Zur schulpraktischen Nutzung von Daten:

Konzepte, Strategien, Erfahrungen119

Andrea Sparka/Johan van Bruggen

Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden136

Nicole Kämpfe

Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht149

Rainer Block

Modelle zur Berechnung der Leistungseffektivität von Schulen

Bericht zur aktuellen OECD-Expertise „Measuring Improvements in

Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools“ 164

WEITERER BEITRAG

Margrit Stamm

Typen von Schulabbrechern 168

ZUR DISKUSSION: ALLGEMEINBILDUNG AM ENDE?

Heinz-Elmar Tenorth

Knigge, Pisa, Zollverein –

Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung 181

Klaus Klemm

**Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards –
Eine Verfallsgeschichte?**.....194

BERICHTE

**Überprüfung der Wirksamkeit einer Fortbildung für Fachlehrer/innen
zur Qualitätsentwicklung am Beispiel des Physikunterrichts**
Forschungsbericht
(Rainer Wackermann/Georg Trendel/Hans E. Fischer)..... 204

„Stabilität und Umbruch – Perspektiven der Erziehungswissenschaft“
Fachgespräch zum „Datenreport Erziehungswissenschaft 2008“
30. Januar 2009, Frankfurt a.M.
(Sylvia Schütze)..... 206

CONTENTS

EDITORIAL

Isabell van Ackeren

Editorial to the Focus Topic:

Evidence-Based School Improvement and Support Systems 117

EVIDENCE-BASED SCHOOL IMPROVEMENT AND SUPPORT SYSTEMS

Peter Posch

The Use of Data at School:

Concepts, Strategies, Experiences 119

Andrea Sparka/Johan van Bruggen

Educational Services Systems in The Netherlands 136

Nicole Kämpfe

Students as Experts in Instruction 149

Rainer Block

Value-Added Modelling to Estimate School Effects

Report on the Topical OECD Publication “Measuring Improvements in
Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools” 164

FURTHER ARTICLE

Margrit Stamm

Types of School Dropouts 168

DISCUSSION: GENERAL EDUCATION AT ITS FINAL STAGES?

Heinz-Elmar Tenorth

Knigge, PISA, “Zollverein” –

About the Topical Meaning of General Education..... 181

Klaus Klemm

**From General Education to Educational Standards –
A History of Decline?** 194

REPORTS

**Testing the Effectiveness of an Advanced Training for Quality
Development with Subject Teachers, Exemplified by Physics Lessons**
Research Report
(Rainer Wackermann/Georg Trendel/Hans E. Fischer)..... 204

“Stability and Change – Perspectives of Educational Science”
Expert Discussion About the “Datenreport Erziehungswissenschaft
[Data Report Educational Science] 2008”
January 30, 2009, Frankfurt a.M.
(Sylvia Schütze)..... 206

Editorial zum Schwerpunktthema: Datengestützte Schulentwicklung und Unterstützungssysteme

Editorial to the Focus Topic: Evidence-Based School Improvement and Support Systems

In den vergangenen Jahren sind Schulen in Deutschland systematisch mit überregional angelegten Vergleichstests konfrontiert worden. Die Erhebungen sollen ihrem Anspruch nach die Aufmerksamkeit der Schulkollegien vor Ort auf die am Ende von Lernprozessen zu erreichenden Kompetenzen fokussieren. Unterricht soll auf der Grundlage empirisch generierter Informationen über Handlungsbedarfe systematisch weiterentwickelt werden. Die Optimierung der Qualität der zum Einsatz kommenden Instrumente sowie der ihnen zugrunde liegenden Modelle bleibt eine Herausforderung für die kommenden Jahre, ebenso wie die Weiterentwicklung bestehender Rückmeldesysteme. Gleichwohl verändern wissenschaftlich erhobene und den Schulen bzw. Lehrkräften rückgemeldete Daten nicht per se Schule und Unterricht; die Anatomie des schulischen Verwendungszusammenhangs von Test- und Prüfungsergebnissen im Gesamtsystem schulischer Governance erweist sich in vielen Aspekten noch als unklar. Ungewiss ist dabei auch, wie und in welchem Maße externe Evaluationen, über die einzelnen Schulen mit ihren spezifischen lokalen schulkulturellen Bedingungen und Bedarfen hinweg, die intendierten Wirkungen entfalten und somit Steuerungserwartungen erfüllen können. Blicke die standardisierte Leistungsmessung allein eine Momentaufnahme schulischer Qualität, ohne Einfluss auf schulische Routinen nehmen zu können, wäre ihr Einsatz und der damit für alle Beteiligten verbundene Aufwand nicht zu rechtfertigen.

Der mit diesem Heft aufgegriffene und fortzuführende Schwerpunkt der datengestützten Schulentwicklung erweist sich somit als ein wichtiges Thema schulischer Steuerung: Wie lässt sich das Verhältnis von Schulsystem- und Schul- bzw. Unterrichtsebene z.B. über Tests definieren und möglicherweise steuern? Dabei kann kaum von vergleichsweise einfachen und linear-hierarchischen Planungs- und Steuerungsannahmen ausgegangen werden, sondern vielmehr von einem komplexen Konstellationsgefüge sozialer Strukturen (an dieser Stelle sei schon einmal auf den kommenden Schwerpunkt „Governance im Bildungsbereich“ hingewiesen). Im Hinblick auf datengestützte Schulentwicklung auf der Grundlage vergleichender Tests liegt es zudem nahe, die Steuerungsanstrengungen nicht allein auf die Instrumentenentwicklung sowie die Datenrückmeldung zu kon-

zentrieren, sondern Schulen systematisch bei der Nutzbarmachung von Daten und Informationen zu unterstützen. Insofern verbinden wir den Schwerpunkt „Datengestützte Schulentwicklung“ mit dem Thema der „Unterstützungssysteme“.

Vor diesem Hintergrund leistet Peter Posch mit seinem einführenden Beitrag eine systematische Bestandsaufnahme der Forschung im deutschsprachigen Raum und der damit verknüpften Erkenntnisse zur Nutzung von vergleichend angelegten Tests im Verlauf von Schulkarrieren, um sich auf dieser Grundlage mit den Rahmenbedingungen einer flexiblen Unterstützung von Schulen im Umgang mit Daten auseinanderzusetzen. Wie ein Unterstützungssystem als maßgeschneiderte Schulbegleitung strukturell ausgestaltet sein kann, welche Kenntnisse es zur Wirksamkeit und den Fallstricken einer solchen Unterstützungsstruktur gibt, berichten Andrea Sparka und Johan van Bruggen am Beispiel der Niederlande. Der Beitrag von Nicole Kämpfe gibt Einblick in ein Evaluationsinstrument, mit dessen Hilfe hierzulande Lehrer/innen webbasiert, freiwillig und anonymisiert Schülerfeedback für die Unterrichtsentwicklung nutzbar machen können. Dies kann ein Beitrag dafür sein, dass Lehrkräfte eine positivere Einstellung hinsichtlich der Einschätzung der Unterrichtsqualität durch ihre Schüler/innen entwickeln und dies zum Anlass nehmen, gemeinsam mit ihnen Lernprozesse zu optimieren. Der Schwerpunkt schließt mit einer von Rainer Block eingebrachten kritischen Sichtung des 2008 vorgelegten OECD-Berichtes zur Entwicklung und Implementierung von Value-Added-Modellen. Er wirft einen Blick voraus auf einen für Deutschland erwartbaren schulpolitischen Diskurs um faire Vergleiche im Kontext outputorientierter Schulentwicklung.

In gewisser Hinsicht knüpfen die beiden Beiträge von Klaus Klemm und Heinz-Elmar Tenorth in der Rubrik „Zur Diskussion: Allgemeinbildung am Ende?“ an das Schwerpunktthema an. Die empirische Wende weckt nicht nur Hoffnungen, sondern bereitet auch Sorgen, etwa im Hinblick auf die Frage, ob zukünftig nur noch das in Schulen unterrichtet wird, was gemessen werden kann, wie sich die schulische Unterrichtskultur verändert und ob diejenigen Schulfächer auf der Strecke bleiben, die bei den Vergleichsstudien keine Rolle spielen. Wo bleibt die Bildung im allgemein bildenden Schulsystem? Ist die Allgemeinbildung letztendlich am Ende? – Dieser Frage widmeten sich die Autoren in ihren hier abgedruckten Vorträgen anlässlich des Festakts zur Würdigung von Heinz-Elmar Tenorth als „scientist in residence“ an der Universität Duisburg-Essen. – Die Frage, was Bildung heute zu leisten hat, wird schließlich auch immer wieder virulent, wenn Schüler/innen aus dem Schulsystem ausbrechen oder herausfallen, etwa im Fall von Schulabbrechern, denen sich Margrit Stamm differenziert und mit einem typologischen Zugang widmet.

Die im vorliegenden Heft versammelten Beiträge verstehen sich als Impulse für eine weiterhin notwendige systematische und verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung und den Wirkungen daten- und outputorientierter Schulentwicklung.

Isabell van Ackeren

DATENGESTÜTZTE SCHULENTWICKLUNG UND UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME

DDS – Die Deutsche Schule
101. Jahrgang 2009, Heft 2, S. 119-135
© 2009 Waxmann

Peter Posch

Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen

Zusammenfassung

Vergleichsarbeiten sowie Lernstandserhebungen haben bisher kaum zur Steigerung der Unterrichtsqualität beigetragen. Während die Struktur des Angebots an Leistungsdaten bereits ein relativ hohes Niveau erreicht hat, liegen die Ursachen vor allem in der komplexen Struktur der Nutzung von Leistungsdaten. Mögliche Ursachen für die geringen Auswirkungen der Leistungserhebungen auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität werden im Beitrag auf strukturelle und individuelle Voraussetzungen für Innovationen zurückgeführt.

Schlüsselwörter: Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Nutzung von Leistungsdaten, Unterrichtsqualität

The Use of Data at School: Concepts, Strategies, Experiences

Abstract

Comparative achievement tests have scarcely contributed to improve the quality of instruction so far. While the structure of the provided performance data has reached a relatively high level, the reasons lie mainly in the complex patterns of using these data. This paper ascribes some possible reasons for the poor effects of achievement tests on the improvement of instruction to structural and individual requirements for innovations.

Keywords: achievement tests, comparative testing, use of performance data, quality of instruction

Vergleichsuntersuchungen (Orientierungs-, Parallel- und Vergleichsarbeiten bis hin zu Lernstandserhebungen) dienen nicht nur der Standortbestimmung und Rechenschaftslegung, sondern auch der Verbesserung des Lehrens und Lernens, der Steigerung der Unterrichtsqualität und der Förderung der Professionalisierung der Lehrerschaft.

Wenn dieses zweite Ziel nicht zufriedenstellend erreicht wird, „haben die groß angelegten und teuren Evaluationsprojekte einen wesentlichen Zweck verfehlt“ (Helmke 2004, S. 1).

In der Praxis zeigt sich allerdings, dass das erste Ziel bisher wesentlich erfolgreicher erreicht worden ist als das zweite Ziel. Die Rückmeldungen der Leistungsdaten an die Schulen haben zwar zu inhaltlichen Auseinandersetzungen geführt; es gibt aber nur wenige Hinweise darauf, dass sie sich auch auf die Gestaltung des Unterrichts beziehen. Warum führen Rückmeldungen über Leistungsdaten aus zentralen Tests an Schulen kaum zu Bemühungen um die Weiterentwicklung von Unterricht?

Zwei Herangehensweisen an diese Thematik lassen sich unterscheiden:

1. Leistungsdaten werden angeboten, und es wird erwartet, dass Lehrer/innen daraus Schlussfolgerungen für das Handeln ziehen, d.h. Entwicklungsinitiativen ableiten. Der Fokus der Bemühungen liegt auf der Gestaltung des Angebots. Wenn es gut genug ist, sollte der Nutzung nichts mehr im Wege stehen.
2. Lehrer/innen bemühen sich kontinuierlich individuell und gemeinsam um die Weiterentwicklung und Überprüfung von Unterrichtsqualität. Leistungsdaten werden als eine wichtige Informationsquelle in dieses Bemühen einbezogen. Der Fokus der Bemühungen liegt nicht auf der Gestaltung des Angebots, sondern auf der Schaffung von Bedingungen, unter denen Schulleiter/innen und Lehrer/innen sich um die Qualität von Unterricht bemühen und Entwicklung und Evaluation als selbstverständliche professionelle Tätigkeiten betrachten.

Der Beitrag geht von der These aus, dass die Annahmen, die dem ersten Muster zugrunde liegen, zu kurz greifen. Nicht weniger zentral, wenn nicht wichtiger als die Frage, wie sich Leistungsdaten nutzen lassen, erscheinen folgende Fragen: Warum ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Evaluation von Unterricht erforderlich? Wie kann sie vor sich gehen, und welche Voraussetzungen sind dazu notwendig? Zu diesen Voraussetzungen gehören extern gewonnene aussagekräftige Leistungsdaten über Schülerleistungen, die allerdings nicht unabdingbar sind, wie gute Schulen ohne externe Leistungsdaten zeigen.

Zunächst werden einige Untersuchungsergebnisse über die Rezeption, Reflexion und Nutzung von Leistungsdaten aus Untersuchungen (u.a. QuaSUM2, VERA3, Ergebnissrückmeldungen zu den österreichischen standardbezogenen Tests) vorgestellt. Anschließend wird versucht, auf die oben genannten Fragen näher einzugehen, und diskutiert, weshalb das zweite Ziel der Vergleichsuntersuchungen, die Verbesserung des Lehrens und Lernens, mit den bisherigen Maßnahmen nur sehr eingeschränkt erreicht werden konnte.

1. Zur Ausgangssituation: Einige Befunde zur Nutzung des Angebots an externen Leistungsdaten

Die Mehrzahl der verfügbaren Studien beruht auf Fragebogendaten, deren Aussagewert sich in einem so sensiblen Bereich wie der Evaluation von Unterricht allerdings in engen Grenzen halten dürfte. Kohler und Schrader (2004, S. 12f.) nennen zahlreiche Einschränkungen, vor allem hinsichtlich der Glaubwürdigkeit von Angaben über tatsächliche Veränderungen im Unterricht.

Rainer Peek (2004) berichtet über die Ergebnisse einer postalischen Nachbefragung zur QuaSUM2-Studie. Es zeigte sich eine starke Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Befunden – sowohl seitens der Mathematiklehrkräfte und der Klassenlehrkräfte als auch seitens der Fachkonferenzleiter/innen und der Schulleitungen. Besonders zahlreich waren die Auseinandersetzungen in den Fachkonferenzen. Die Rezeption war primär fachbezogen. Die Auseinandersetzung erfolgte intensiver und länger in Schulen, in denen das Schulklima und die allgemeine wie fachbezogene Zusammenarbeit als gut eingeschätzt wurden (vgl. ebd., S. 81f.). Es gab aber nur wenige klar definierbare, unmittelbare Konsequenzen für den Schulalltag und für eine optimierte Unterrichtsgestaltung. Die Zahl der Lehrkräfte, die aus der Lektüre und Reflexion der Ergebnisse für ihre pädagogische Arbeit Konsequenzen gezogen hatten, lag jeweils unter 20% und bei den Mathematik-Fachkonferenzen und Schulleitungen unter 30%. Die Nennungen bezogen sich in der Regel auf eine Optimierung von gemeinsamen Standards und auf methodische und didaktische Absprachen. Die Konsequenzen bezogen sich auf Kontextplanung und Auswertung von Unterricht, nicht aber auf die Prozessgestaltung. Aus der Sicht der Lehrer enthielten die Daten dafür keine Ansatzpunkte. Das Unterstützungsangebot (durch qualifizierte Multiplikatoren und die Schulaufsicht) wurde von den Schulen kaum bis gar nicht angenommen (vgl. ebd., S. 83).

Grabensberger, Freudenthaler und Specht (2008) haben bei einer Befragung der Teilnehmer/innen an den Pilottestungen für Englisch und Mathematik in der 8. Jahrgangsstufe in Österreich ähnliche Ergebnisse erhalten:

- Das allgemeine Interesse an den Rückmeldungen war relativ hoch: Etwa 70% haben sich mit den Ergebnissen ihrer Klassen beschäftigt. Etwa 30% berichten von einer verbesserten Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium. Angaben über eine Verbesserung der Zusammenarbeit lassen sich auch aus anderen Studien entnehmen. Allerdings hat Kohler (2004, S. 33) in ihrer Studie zur Rezeption der TIMS-Studie durch Lehrer/innen, Eltern und Schulaufsicht festgestellt, dass der Begriff „Zusammenarbeit“ sehr schillernd ist und auch nur das sporadische Ausleihen von Unterrichtsmaterial bedeuten kann.
- Für ca. 60% der Lehrer/innen hat sich „wenig verändert“. Etwa 40% geben an, dass sie die differenzierten Stärken-Schwächen-Profile ihrer Klassen zum Anlass nehmen, „ihren Unterricht besser auf diese Gegebenheiten abzustimmen“ (Grabensberger/

Freudenthaler/Specht 2008, S. 71f.). Etwa 50% der Lehrer/innen berichten von einer Verbesserung des diagnostischen Wissens, allerdings nicht auf der Ebene des einzelnen Schülers. Deutlich positiver werden die Ergebnismrückmeldungen von den Schulleiter/inne/n bewertet. Sie halten auch die praktische Nützlichkeit der Ergebnisse für bedeutend höher als die Lehrer/innen.

- Nur wenig weist darauf hin, dass das verbesserte diagnostische Wissen tatsächlich zum Ausgangspunkt von Entwicklung gemacht wird. Nach Grabensberger u.a. (vgl. ebd., S. 75) dürfte dies damit zusammenhängen, dass die Ergebnisse dem Erfahrungswert der Lehrer/innen entsprechen oder darüber liegen und damit keine starken Veränderungsimpulse induzieren können.

Als wichtiges Forschungsproblem wird im Resümee u.a. angeführt, dass nur wenig darüber bekannt ist, „ob das Interesse der Lehrkräfte, das in dieser Studie zum Ausdruck kommt, sich auch in realen Handlungsansätzen fortsetzt und welche Formen der Unterstützung Schulen benötigen, um aus Lernstandsdiagnosen Entwicklungsansätze für kompetenzorientierten Unterricht abzuleiten“ (ebd., S. 76). Die Autoren zitieren auch aus einer Studie über die Situation in England, Frankreich und den Niederlanden (van Ackeren 2007, S. 207), dass zu den tatsächlichen Effekten externer Evaluationen wenig bekannt sei und Steuerungsstrategien zu einem großen Teil nicht auf empirischen Belegen, sondern auf Überzeugungen beruhen (vgl. Grabensberger/Freudenthaler/Specht 2008, S. 76f.).

Sofern Leistungsdaten überhaupt für den Unterricht genutzt werden, scheint sich das Niveau eher auf oberflächlicher Ebene zu bewegen. Hinweise dazu gibt es in der Interviewstudie (36 befragte HS- und RS-Lehrer/innen) aus Baden-Württemberg, die von Maier (2007) zitiert wurde: Auf die Frage nach den Auswirkungen der Testrückmeldung auf den zukünftigen Unterricht ergab sich Folgendes:

- keine nennenswerten Auswirkungen: 20 Lehrkräfte
- Übernahme bestimmter Aufgabenstellungen: 9 Lehrkräfte
- mehr Wiederholungen: 7 Lehrkräfte
- verstärktes Üben von Arbeitstechniken: 4 Lehrkräfte

Interessant ist die wesentlich positivere Rezeption der Ergebnisse, die für den Grundschulbereich auf Grund einer nicht repräsentativen schriftlichen Befragung von Lehrer/inne/n aus dem Projekt VERA 3 berichtet wird (Hosenfeld u.a. 2007). 96% der befragten Lehrer/innen berichten, dass die Ergebnisse von ihren Erwartungen abweichen. Nur 10,9% führen die Abweichungen auf ihren eigenen Unterricht zurück, 50% auf die Schüler, 30,4% auf die Testkonstruktion und 10,7% auf sonstige externe Bedingungen. Externe Attributionen, wie sie in dieser Studie extrem zum Ausdruck kommen, sind offensichtlich ziemlich verbreitet und wurden in mehreren Studien festgestellt (z.B. in Kohler 2004, S. 20).

Trotzdem – und das ist bemerkenswert – geben mindestens 90% der Lehrer/innen an, an ihrem Unterricht etwas verändert zu haben:

- Wiederholung oder Vertiefung von Gebieten, in denen es Schwächen gab (75,4%);
- Entwicklung neuer Übungsaufgaben, angelehnt an VERA-Aufgaben (54,2%);
- Verwendung von an VERA angelehnten Aufgaben für Klassenarbeiten (50,5%);
- Ausprobieren neuer Unterrichtsmethoden (49,4%).

Detlev Leutner u.a. (2007) haben am Beispiel der Schulrückmeldungen über Lernstandserhebungen (Stufe 8) in NRW zwar eine relativ hohe Bereitschaft festgestellt, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und Konsequenzen abzuleiten (bei Schulleitungen höher als bei den Lehrkräften). Die am häufigsten angegebene Konsequenz bezog sich allerdings auf Testinhalte und -formate und nicht auf die Unterrichtsgestaltung.

Schneewind und Kuper (2008) haben die Rezeption der Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung untersucht und in mehreren Wellen 56 Grundschullehrer/innen schriftlich und 10 Lehrer/innen anhand von fokussierten Interviews befragt. Die Ergebnisrückmeldungen wurden von den Befragten durchwegs als nützlich angesehen, sie haben aber „nicht dazu inspiriert, im Unterricht etwas zu verändern“ (ebd., S. 25). Aus Sicht der Autor/inn/en wird die Verwendung der zurückgemeldeten Daten durch zwei Faktoren behindert, durch: mangelnde Einbettung des Rückmeldeprozesses in Verfahren zur Qualitätssicherung und fehlende Ressourcen (vor allem Zeit).

Ohne Anbindung an gemeinsame Vorhaben zur Unterrichts- und Schulentwicklung seien Rückmeldungen wenig hilfreich, weil die Schule nur als Ganzes Veränderungen dauerhaft und effektiv umsetzen könne (vgl. ebd., S. 26).

Fazit: Trotz des in mancher Hinsicht bemerkenswerten Ausreißers, über den Hosenfeld u.a. (2007; s.o.) berichten und der zu einigen Fragen Anlass gibt, besteht eine erhebliche Unzufriedenheit mit den Auswirkungen der externen Leistungsrückmeldungen auf die Gestaltung von Unterricht.

2. Versuche zur Erklärung der Befunde

Ursachen können im Wesentlichen in zwei Bereichen liegen: in der Struktur des Angebots an Leistungsdaten und in der Struktur der potentiellen Nutzung der Daten.

2.1 Merkmale der Angebotsstruktur von Leistungsdaten

In ihrer Einführung in ein Themenheft der „Empirischen Pädagogik“ 2004 kommen Kohler und Schrader (2004, S. 9) zu dem Schluss, dass die Rezeption externer Evaluation einerseits und die Gestaltung von Ergebnisrückmeldungen andererseits weitgehend unerforschte Felder sind. In der Zwischenzeit sind einige neuere Studien erschienen.

Zumindest was die Gestaltung der Ergebnisrückmeldungen anbelangt, dürfte dieses Urteil nicht mehr stimmen, da diese bereits ein relativ hohes Niveau erreicht haben.

Bei der Gestaltung der Rückmeldungen finden folgende Qualitätsmerkmale zunehmende Beachtung (vgl. z.B. Helmke 2004):

- Umfang und Lesbarkeit (möglichst geringer Umfang und übersichtliche Darstellung mit geringen Ansprüchen an statistische Vorkenntnisse);
- Bezugsnormen: Neben der kriterialen Bezugsnorm bestehen zunehmende Bemühungen um Fairness bei sozialen Bezugsnormen, etwa durch Vergleiche mit Klassen ähnlicher Zusammensetzung oder durch Angabe von Erwartungswerten;
- Aggregationsniveau: Die Daten werden in unterschiedlichen Aggregationsniveaus angeboten, in Form von Verteilungen innerhalb einer Klasse, Leistungsprofilen etc.;
- Kontextdaten: Es werden zahlreiche Kontextdaten angeboten (u.a. auch soziale Schicht, Sprachhintergrund, Motivationslage der Schüler/innen, Unterrichtswahrnehmung der Schüler/innen etc.);
- Zeitdimension: Neben Querschnittuntersuchungen werden auch bereits Längsschnittuntersuchungen durchgeführt;
- Timing: Die Zeit zwischen Datengewinnung und Datenrückmeldung ist wesentlich kürzer geworden (von mehreren Monaten zu wenigen Wochen);
- Zusatzinformationen zu den Daten: Die Daten werden durch unterrichtsbezogene Zusatzinformationen (Fehleranalysen, fachdidaktische Anregungen etc.) ergänzt.

Trotzdem sind Überlegungen zur weiteren Verbesserung des Angebots von Bedeutung, z.B. im Hinblick auf die Fairness bzw. Aussagekraft von Vergleichsdaten (vgl. Steffens 2004, S. 6) oder ergänzende diagnostische Materialien¹ und fachdidaktische Anregungen. Dem hohen Niveau der Leistungsrückmeldungen entspricht allerdings nicht das Niveau, auf dem Entwicklung und Evaluation von Unterricht an den Schulen erfolgen. Weil hier eine erhebliche Diskrepanz besteht, ist die Nutzung der Leistungsrückmeldungen aus meiner Sicht (siehe obige These) begrenzt und wird wahrscheinlich auch so bleiben, solange auf der Nutzerseite Entwicklung und Evaluation keine Merkmale der Arbeitskultur sind. Solange dies nicht der Fall ist, muss damit gerechnet werden, dass externe Tests eher als Kontrolle und weniger als Unterstützung verstanden werden. Damit fehlt aber eine wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Nutzung der Ergebnisse: die Nachfrage. Trotzdem gibt es in den Daten Hinweise auf positive Effekte, wenn auch die Belege z.T. widersprüchlich sind:

- Die Daten scheinen Einfluss auf die Auswahl der fachlichen Inhalte zu haben;
- sie scheinen Lehrer/innen zur Übernahme bzw. Entwicklung komplexer Aufgaben anzuregen;
- sie dürften Einfluss auf die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrer/inne/n oder zumindest auf das Bewusstsein von deren Bedeutung haben;

1 Vgl. z.B. die bei SINUS eingesetzten diagnostischen Materialien für das Fach Mathematik aus Schweden und Australien (siehe u.a. URL: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/sinus/projekt5/index.html>; Zugriffsdatum: 08.08.2008).

- sie dürften zum Verständnis der Kompetenzstufen und deren Orientierung an Stärken beitragen;
- sie dürften die Wahrnehmung der Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/innen/n erweitern.

Auch wenn ein direkter Einfluss der externen Leistungserhebungen auf die Gestaltung von Unterricht kaum nachweisbar ist, dürften sie dennoch zu einem „Paradigmenwechsel von der inhaltlichen Orientierung des Unterrichts zur Kompetenzorientierung“ (Steffens) einen gewissen Beitrag leisten.

Die Festlegung im Positionspapier der letzten EMSE-Tagung (Peek u.a. 2007, S. 1) halte ich allerdings für missverständlich:

„Messen sowie Entwickeln werden als zwei Seiten ein und derselben Münze betrachtet. Beide sind aufeinander zu beziehen und bilden einen unauflöselichen Zusammenhang.“

Wenn beide als unverzichtbare Aufgaben des Lehrenden gemeint sind, trifft die These selbstverständlich zu. Wenn die zweite Seite der Münze sich aber auf die Lernstandserhebung bezieht, halte ich sie für falsch oder zumindest für stark überzogen. Lernstandserhebungen sind bestenfalls ein kleiner, wenn auch wichtiger Beitrag zur kontinuierlichen Aufgabe des Lehrers, sich um die Überprüfung des Leistungsfortschritts der Schüler/innen zu kümmern. Ich beschäftige mich daher im Folgenden mit strukturellen und individuellen Voraussetzungen der potentiellen Nutzung von Leistungsdaten.

2.2 Merkmale der Nutzungsstruktur von Leistungsdaten

Eine erfolgreiche Rezeption und Umsetzung von Evaluationsergebnissen hängt von einer Vielzahl von Bedingungen ab, die mit der Gestaltung der Rückmeldungen wenig bis nichts zu tun haben: von der einzelnen Lehrkraft (ihren Motiven, Werthaltungen, Kompetenzen), von der Schule (den Führungsqualitäten der Leitung, ihrer Unterstützung und dem Klima an der Schule), von der Schulaufsicht (ihrer Fähigkeit, Spielräume zu geben und unspezialisierten Außendruck zu erzeugen), von regionalen Unterstützungsstrukturen, die Beratung und Fortbildung zugänglich machen. Helmke und Schrader haben bereits 2001 auf die Komplexität dieser Bedingungen hingewiesen. Auch das von Helmke (2001) entwickelte „Makromodell der Einflussfaktoren schulischer Leistungen“ mit seinen proximalen (u.a. Vorkenntnisniveau und Unterrichtsqualität) und distalen Bedingungsfaktoren (z.B. Schulqualität und soziale Schicht) wäre geeignet, zur Vorsicht vor tief greifenden Effekten der Leistungsrückmeldungen zu mahnen.

Zur Untersuchung der wichtigsten potenziellen Gründe für die nicht zufriedenstellende Nutzung der Evaluationsdaten wird im Folgenden eine Modellvorstellung herangezogen, die sich an Giddens' (1992) Dualität von Struktur und Aktion (vgl. auch Elliott

1993) anlehnt und in der Governance-Theorie weiter ausdifferenziert wurde (Altrichter/Heinrich 2007). In etwas vereinfachter Darstellung werden dabei strukturelle und individuelle Voraussetzungen für Innovationen bzw. für die Weiterentwicklung und Evaluation von Praxis (und damit zur Nutzung von Ergebnissen externer Evaluationen) unterschieden. Beide lassen sich weiter untergliedern in Voraussetzungen, die zu Innovationen verpflichten, und solche, die Innovationen ermöglichen (ähnlich Strittmatter 2001).

Zu den *strukturellen Voraussetzungen*, die zur Entwicklung und Evaluation *verpflichten* (*regulations*), gehören u.a. rechtliche Verpflichtungen (z.B. zu einer Form von Evaluation und Entwicklung, zu deren Realisierung Leistungsdaten erforderlich erscheinen), aber auch interne Vereinbarungen und ungeschriebene „Gesetze“ bzw. Selbstverständlichkeiten, Erwartungshaltungen von Seiten gesellschaftlicher Gruppen oder Institutionen. Zu den strukturellen Voraussetzungen, die die Nutzung externer Leistungsdaten *ermöglichen* und ihr gleichzeitig Grenzen setzen (*resources*), gehören materielle und immaterielle Ressourcen (wie z.B. Zeitressourcen, organisatorische Maßnahmen, finanzielle Ressourcen etc.).

Zu den *individuellen Voraussetzungen*, die zur Nutzung von Entwicklung und Evaluation *verpflichten* (*values*), gehören die professionelle Selbstverpflichtung durch entsprechende Werthaltungen und Motive, das Interesse, Bedrohungen auszuweichen (Überlebensmotiv), usw. Zu den individuellen Voraussetzungen, die sie *ermöglichen* (*competences*), gehören Wissen und Kompetenzen, die einzelne Akteur/inn/e/n befähigen, die strukturellen Vorgaben zu realisieren und die verfügbaren Ressourcen zu nutzen.

Wenn man von dieser Modellvorstellung ausgeht, können auf jeder dieser vier Ebenen hypothetisch Bedingungen für eine konstruktive Nutzung von Leistungsdaten lokalisiert werden. Die Modellvorstellung legt auch nahe, dass für feedbackgesteuerte Entwicklungsprozesse Einzelmaßnahmen nur wenig versprechen dürften, sondern ein Ensemble aufeinander abgestimmter Maßnahmen erforderlich ist. Für sämtliche Merkmale gibt es Hinweise unterschiedlicher Qualität aus der empirischen Forschung.

2.2.1 Strukturelle Voraussetzungen, die zu Entwicklung und Evaluation verpflichten

Auf Schulebene dürften vor allem drei strukturelle Voraussetzungen eine wichtige Rolle spielen:

1. Die Verpflichtung zur kontinuierlichen Evaluation und Entwicklung und zur periodischen Dokumentation der Ergebnisse (z.B. Schulprogramm)

Im Auftrag des Ministeriums wurde in Österreich ein Schulprogrammkonzept ausgearbeitet (Projektgruppe „Qualität im Schulwesen“ 2002), das Entwicklung und Selbstevaluation

in engen Zusammenhang bringt. Es besteht im Wesentlichen aus der Verpflichtung von Schulen (bzw. von ‚Fach‘-Gruppen innerhalb der Schulen), in Abständen von ein bis zwei Jahren ihre Bemühungen um Qualität in einem evaluativen Rückblick auf die Vorhaben des vergangenen Zeitraums und einem planerischen Vorausblick auf die Vorhaben samt Erfolgskriterien für den nächsten Zeitraum darzustellen und in einem Dokument (dem Schulprogramm) darüber öffentlich Rechenschaft abzulegen. Das Konzept wurde u.a. inspiriert vom Schweizer Modell der förderlichen Qualitätsevaluation (FQS)² und den schottischen Initiativen zur Förderung von Selbstevaluation an Schulen (*How good is our school*)³. Über recht erfolgreiche Pilotversuche (z.B. Krainz-Dürr u.a. 2002) ist diese Initiative allerdings nicht hinausgekommen, da die rechtlichen Voraussetzungen für die Durchsetzung dieses Konzepts wegen des gewerkschaftlichen Widerstands noch nicht geschaffen worden sind. In einigen deutschen Ländern wurde eine Verpflichtung zum Schulprogramm zwar eingeführt, allerdings mit einer wesentlich geringeren Betonung systematischer Selbstevaluation.

2. Die Verpflichtung der Schulleiter/innen zur Stimulierung und Überprüfung von Entwicklung und Evaluation auf Unterrichtsebene

Interessant finde ich hier die Berichte über das KESS 4 Projekt in Hamburg, bei dem jeder Fachkoordinator veranlasst wurde, die Konsequenzen aus der Analyse der Ergebnisse in der Fachgruppe protokollarisch festzuhalten, die Schulleiter verpflichtet wurden, in Gesprächen mit den Fachgruppenleiter/inne/n erforderliche fachübergreifende Maßnahmen protokollarisch zu dokumentieren, und die Schulaufsicht veranlasst wurde, im Gespräch mit den Schulleiter/inne/n getroffene Maßnahmen festzuhalten (persönliche Mitteilung von N. Maritzen; vgl. auch Bos/Pietsch 2004).

3. Die generelle Verpflichtung der Schule, alle Schüler/innen zu den Zielen zu führen und bei Leistungsabfall sofort mit unterstützenden Maßnahmen zu reagieren

In Finnland erhielten im Jahre 2006 fast 22% der Schüler/innen zusätzliche Unterstützung bei Leistungsschwächen, der Median in einem OECD Vergleich von 12 Ländern (2003) lag bei 6% (vgl. Laukkanen 2008, S. 313). In Finnland kann diese Unterstützung bis zu Einzelunterricht reichen. Eine gewisse Rolle dürfte dabei der Umstand spielen, dass finnische Pflichtschulen die schwächeren Schüler nicht loswerden können. Wenn Schulen strukturell daran gehindert werden, schwächere Schüler/innen abzuschieben, erhöht dies den Druck auf die Lehrer/innen, sich um die Kompetenzentwicklung *aller* Schüler/innen zu bemühen und den Unterricht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden abzustimmen. Dies scheint nach den Erfahrungen mehrerer Länder eine ganz zentrale Bedingung zu sein, um Lehrer/innen zu veranlassen, sich um die

2 Vgl. URL: <http://www.lvb.ch/lvb/cms/upload/fqs/FQSProspekt1.pdf>; Zugriffsdatum: 08.08.2008.

3 Vgl. z.B. URL: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/HMIE%20REPORT%20FINAL%202005C.pdf>; Zugriffsdatum: 08.08.2008.

Weiterentwicklung von Unterricht zu bemühen und Nachfrage nach externer diagnostischer Unterstützung und nach (fach-)didaktischer Unterstützung auszulösen (vgl. Laukkanen 2008, S. 313 und 320; McKinsey-Studie⁴).

Auf regionaler Ebene dürfte die Metaevaluation der Selbstevaluation der Schule (z.B. ausgehend vom Schulprogramm) ein wichtiges Strukturelement sein: Dies wurde in Österreich bereits im Jahre 1999 als Aufgabe der Schulaufsicht definiert. Sie war allerdings mangels Verpflichtung der Schulen zum Schulprogramm nicht durchsetzbar. Einige Schulaufsichtsbeamte haben allerdings über Zielvereinbarungen mit Schulleiter/innen zumindest Ansätze davon realisiert (vgl. Liebscher/Posch 2009; siehe auch die oben angeführten Verpflichtungen der Schulaufsicht im KESS-Projekt).

2.2.2 Strukturelle Voraussetzungen, die Entwicklung und Evaluation ermöglichen

Auf Schulebene dürfte das Ausmaß an Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule eine erhebliche Rolle für die Übernahme von Verantwortung für die Sorge um die Qualität der Arbeit sowohl der Schulleiter/innen als auch der Lehrer/innen spielen. Dazu sind Entscheidungsspielräume unabdingbar. Derartige Spielräume sind in Deutschland (wie auch in Österreich) im Vergleich mit anderen Ländern relativ klein (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003, S. 89). Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in Schulen, bei denen die Schulen eine gewisse Verantwortung bei Aspekten der Schulpolitik und -verwaltung tragen (15-Jährige der PISA-Stichprobe) beträgt z.B. bei der Bestimmung des Lehrstoffs 35% (gegenüber 91% in Finnland), bei der Entscheidung über Fächer-/Kursangebote 35% (gegenüber 95% in Finnland), bei der Lehrereinstellung 10% (gegenüber 35%) und bei der Festlegung des Schulbudgets 13% (gegenüber 56%).

Eine vermutlich ebenfalls unverzichtbare ermöglichende Struktur innerhalb der Schule sind professionelle Gemeinschaften (z.B. Fachgruppen), die sich um die kleinschrittige (!) kontinuierliche Entwicklung und Evaluation von Unterricht bemühen, sich dabei gegenseitig unterstützen, Erfahrungen austauschen und dabei soziale Verbindlichkeiten herstellen. Gemeinsames Reflektieren über die eigene Situation, die Entwicklung von Handlungsoptionen, gegenseitige Hospitationen, bei denen der/die Besuchte die Agenda definiert, und gegenseitige Unterstützung bei der Überprüfung der Resultate dürften auch erhebliche Bedeutung für die konstruktive Nutzung externer Leistungsdaten haben. Voraussetzung ist allerdings nach Wiliam (2006, S. 7), dass die Leiter/innen dieser professionellen Lerngemeinschaften die Kompetenzen und das Rollenverständnis haben, um Situationen zu gestalten, in denen Veränderungen möglich sind. Sie bilden damit ein an der Sicherung von Qualität orientiertes mittleres Management an der Schule.

4 Vgl. URL: http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf; Zugriffsdatum: 08.08.2008.

Nach Wiliam haben professionelle Gemeinschaften mehrere Stärken:

- Sie widersprechen der beruflichen Isolation der Lehrer/innen.
- Sie reprofessionalisieren Lehrer/innen durch Wertschätzung der Lehrerexpertise.
- Sie deprivatisieren den Unterricht, indem Stärken und Herausforderungen bekannt werden.
- Sie bieten eine kontinuierliche Unterstützung für Lehrer/innen.
- Sie bieten professionelles Wachstum, indem regelmäßig Raum, Zeit und Struktur für systematische Reflexion von Praxis geboten wird.
- Sie schaffen eine kollektive Wissensbasis an der Schule.

Auch auf regionaler Ebene lassen sich einige strukturelle Voraussetzungen unterscheiden, die Entwicklung und Evaluation ermöglichen:

1. Wenn Schulen Verantwortung für kontinuierliche Weiterentwicklung übernehmen sollen, ist ein flexibles System regionaler Unterstützung unverzichtbar.

In Österreich wurde im Vergleich zur Entwicklung von Standards und externen Tests bisher mehr Gewicht auf die externe Stimulierung und Unterstützung von Initiativen zur Weiterentwicklung von Unterricht gelegt. In diesem Rahmen hat sich vor allem das Projekt „IMST⁵ – Innovationen machen Schulen Top“ (Krainer 2007) profiliert. Es verfolgt primär zwei Ziele: erstens Innovationen an Schulen zu fördern bzw. für deren wissenschaftsgeleitete Analyse und Verbreitung zu sorgen und zweitens zum Aufbau eines nachhaltigen Unterstützungssystems beizutragen, das die eingeleitete Entwicklung strukturell absichern soll. Im Rahmen dieses Projekts ist der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST Fonds) entstanden, der Lehrer/innen finanziell und durch begleitende Fortbildung und Beratung dabei unterstützt, Innovationen zu untersuchen.

2. Gruppierungen auf Schulebene, die für die Qualitätssorge Verantwortung übernehmen, müssten auf regionaler Ebene Strukturen entsprechen, die die Nachfrage nach Unterstützung befriedigen können. In Österreich wird dazu ein Netzwerk sog. fachbezogener regionaler Bildungsmanager/innen eingerichtet, die derzeit ausgebildet werden (Posch 2008). Gegenüber den Schulen hat diese Unterstützungsstruktur vor allem drei Aufgaben:

- Beratung: Sie soll in enger Zusammenarbeit mit den Lehrer/inne/n der Anregung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen und der Selbstevaluation von Unterricht dienen.
- Fortbildung: Sie soll durch fachdidaktische Fortbildungsinitiativen unmittelbar an der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität orientiert sein.

5 Ursprünglich: „Innovations in Mathematics Science and Technology Teaching“. Seit der Ausweitung (vorerst) auf das Fach Deutsch wurde die Bezeichnung „Innovationen machen Schulen Top“ gewählt, um das Akronym „IMST“ beibehalten zu können.

- **Vernetzung:** Sie soll zu ökonomischen und effizienten Formen des Austausches sowie zur fachdidaktischen und pädagogischen Weiterentwicklung der Praktiker/innen führen.

Die Wirksamkeit einer solchen Unterstützungsstruktur hängt allerdings in hohem Maße von der gezielten Nachfrage aus den Schulen ab und unterscheidet sich dadurch nicht wesentlich vom Angebot an Leistungsdaten großer Vergleichsuntersuchungen. Diese Nachfrage ist in hohem Maße von der Qualität der verpflichtenden und er-möglichten Strukturen auf Schulebene abhängig.

3. Von gewisser Bedeutung dürfte auch die Pflege von Schulnetzwerken sein. Fast alle Modelle der Qualitätsentwicklung von Schulen und Lehrenden arbeiten mittlerweile in irgendeiner Form in institutionalisierten Kooperations- oder Netzwerkstrukturen, um professionellen Austausch, professionelles Lernen und die Dissemination von Innovationen zu fördern. Von diesen Netzwerken kann eine erhebliche Dynamik ausgehen, wie einige österreichische Erfahrungen zeigen (z.B. Rauch/Scherz 2009; Lerman/Zehetmeier 2008). Allerdings erfordern sie eine permanente professionelle Netzwerkpflege, damit die Kommunikationsstrukturen langfristig aufrechterhalten werden können.

2.2.3 Individuelle Voraussetzungen, die zu Entwicklung und Evaluation verpflichten

Individuelle Werthaltungen dürften in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung haben. Die Bereitschaft zu systematischer Reflexion über die Qualität von Unterricht (und in der Folge die Bereitschaft, externe Leistungsdaten zu beachten) dürfte in hohem Maße mit persönlichen Werthaltungen zusammenhängen.

Dazu gehört, dass die Sorge um die Gestaltung der Rahmenbedingungen für das Lernen und die Kompetenzentwicklung der einzelnen Schüler/innen als ebenso bedeutsam erachtet wird wie das Angebot an Wissen. Diese Haltung widerspricht der verbreiteten Tendenz zur Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg zu externen Faktoren (vor allem den Schüler/inne/n). Wer sich für ein unerfreuliches Ergebnis nicht verantwortlich fühlt, braucht auch keine Konsequenzen zu ziehen (vgl. Kohler 2004, S. 32).

Zu diesen Werthaltungen gehören auch die professionelle Verpflichtung, *jedes* Kind auf den Weg durch die Ausbildung mitzunehmen, und die Bereitschaft, bei Leistungsabfall sofort mit Unterstützungsmaßnahmen zu intervenieren. In Deutschland (wie auch in Österreich) fühlen sich Schüler/innen nur wenig von den Lehrer/inne/n unterstützt. Der Indexwert der Unterstützung beträgt für Deutschland -0,34, während der OECD-Durchschnitt 0,2 beträgt (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003, S. 74).

Eine wichtige Rolle dürften auch soziale Werthaltungen spielen, wie Orientierung an Stärken statt an Schwächen (Ermutigung statt Suche nach Schwächen beim Lernenden), Erfolgserwartung statt Vermeidung von Misserfolg und grundsätzlicher Respekt und Wertschätzung gegenüber den Schüler/inne/n.

2.2.4 Individuelle Voraussetzungen, die Entwicklung und Evaluation ermöglichen

Im Vordergrund stehen hier fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen:

- die Fähigkeit zur Einbeziehung von Schüler/inne/n (als Mitproduzent/inn/en schulischer Leistungen) in die Gestaltung und Evaluation (*formative assessment*) von Unterricht;
- Erfahrung mit Methoden der systematischen Reflexion von Unterricht (Aktionsforschung) und Fähigkeit zur Interpretation von Leistungsdaten;
- die Fähigkeit zum professionellen Umgang mit Heterogenität. Derzeit dominiert eine Orientierung des Unterrichts an einem fiktiven Leistungsdurchschnitt in einer Klasse, der dazu führt, dass schwächere Schüler/innen überfordert und begabtere unterfordert werden. Dieses Unterrichtskonzept wird umso problematischer, je heterogener eine Klasse zusammengesetzt ist. In heterogenen Klassen ist der Erfolg des Unterrichts davon abhängig, inwieweit die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen bei der Gestaltung der Lernsituationen beachtet und genutzt werden. Dabei haben vor allem zwei Lehrerkompetenzen an Bedeutung gewonnen: die Fähigkeit, die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/inne/n zu diagnostizieren und bei der Gestaltung der Lernaufgaben zu berücksichtigen, und die Fähigkeit, die Zielorientierung des Unterrichts im Bewusstsein der Schüler/innen zu verankern, so dass sie selbst in der Lage sind, sich Ziele zu setzen und zu überprüfen, inwieweit diese jeweils erreicht sind.

Wegen der Herausforderungen, vor denen Lehrer/innen stehen (Heterogenisierung, die wachsende Bedeutung der Partizipation der Schüler/innen bei der Gestaltung des Lehrens und Lernens, die zunehmende Bedeutung selbstständigen Lernens, die Zuweisung von Erziehungsaufgaben etc.) sind tief greifende Änderungen der Unterrichtspraxis und des Lebens an der Schule erforderlich. Diese Ansprüche stehen in einem Spannungsverhältnis mit tief verankerten Werthaltungen, die zudem meist sehr früh, d.h. bereits in der eigenen Schulzeit entstanden sind und teilweise durch die Ausbildung noch verstärkt werden (z.B. die Sozialisierung zu einer Angst vor und einer Verteidigungshaltung gegenüber Schüler/inne/n durch zu frühen Klassenkontakt). Es ist daher kaum zu erwarten, dass diese Haltungen sich schnell ändern lassen.

Zugleich müssen Lehrer/innen aber grundsätzlich als Professionelle angesehen werden, die wissen, wie sie das Lernen der Schüler/innen verbessern, weil der Unterrichtskontext viel zu komplex ist, um Handlungen einfach anordnen zu können. Lehrer/in-

nen benötigen daher Vertrauensvorschuss und autonome Spielräume, damit sie die Verantwortung für Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts übernehmen. Daten über den Erfolg ihrer alltäglichen Handlungsroutinen lösen Irritationen aus, wenn sie ernst genommen werden. Um derartige Irritationen nicht nur zu akzeptieren, sondern im Interesse der Weiterentwicklung des Unterrichts aktiv zu suchen und konstruktiv zu verarbeiten, sind Selbstbewusstsein und ein Klima der Akzeptanz erforderlich (Laukkanen 2008, S. 319; Wiliam 2006, S. 7).

Wegen dieser Ansprüche haben Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Wiliam (2006) hat dazu einige Schlüsselstrategien formuliert, die in der Lehrerbildung besondere Bedeutung erhalten sollten:

- Lernsituationen (Fragen, Aktivitäten, Aufgaben, Diskussionen) gestalten, die Belege über das Lernen der Schüler/innen liefern;
- Feedback geben, das in der Lage ist, Lernaktivitäten voranzubringen (*formative feedback*: Diagnosen und Anregungen zur Überwindung von Fehlern);
- Schüler/inne/n die Lernziele und die Erfolgskriterien deutlich machen;
- Schüler/innen als für das Lernen Verantwortliche aktivieren (d.h. auch: ihnen bewusst machen, dass Kompetenzen sich durch Lernen entwickeln);
- Schüler/innen als wechselseitige Lernressourcen aktivieren.

3. Zusammenfassung und Schluss

Zu den wichtigsten Maßnahmen, um die Schulen zu Entwicklung und Evaluation des Lehrens und Lernens und des Lebens an der Schule zu veranlassen und damit indirekt auch ihre Bereitschaft zu erhöhen, externe Leistungsdaten für die Verbesserung des Unterrichts zu verwerten, sind vermutlich:

- die Erweiterung autonomer Spielräume an den Schulen und zugleich die Verhinderung der Möglichkeit von Schulen, schwächere Schüler/innen abzuschieben;
- die Verpflichtung von Schulen zu einer dokumentierten Entwicklung und Evaluation und zur Metaevaluation durch die Schulaufsicht;
- die Institutionalisierung von ‚professional communities‘, z.B. von Fachgruppen mit einer klaren Aufgabe der kontinuierlichen Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts;
- auf regionaler Ebene die Einrichtung einer Unterstützungsstruktur, die vor allem in fachdidaktischer Hinsicht in der Lage ist, Beratungs- und Fortbildungsangebote bereitzustellen;
- die Einrichtung von Schulnetzwerken, d.h. institutionalisierten Kooperations- oder Netzwerkstrukturen für den professionellen Austausch zwischen Lehrer/inne/n auf regionaler und überregionaler Ebene.

Die im deutschen Sprachraum noch verbreitete Abwertung systematischer Reflexion über den eigenen Unterricht und der dazu erforderlichen Methoden der Aktionsforschung dürfte kontraproduktiv sein, da sie eine Voraussetzung für die Nutzung externer Leistungsdaten und verfügbaren theoretischen Wissens im Allgemeinen darstellt (vgl. Altrichter/Posch 2007 und 2008). Die Förderung einer Kultur der Evaluation und Entwicklung an der Schule kann ein wichtiger Garant dafür sein, dass externe Leistungsdaten als wertvolle Bereicherung der eigenen Bemühungen wahrgenommen werden.

Literatur

- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 55-103.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter H./Posch, P. (2008): Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung – Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In: Hofmann, F./Schreiner, C./Thonhauser, J. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte – Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Münster: Waxmann, S. 75-98.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Berlin: BMBF. URL: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf>; Zugriffsdatum: 01.06.2008.
- Bos, W./Pietsch, M. (2004): Erste Ergebnisse aus KESS 4 – Kurzbericht. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport – Amt für Bildung.
- Elliott, J. (1993): What Have We Learned from Action Research in School-Based Evaluation? In: Educational Action Research 1, H. 1, S. 175-186.
- Giddens, A. (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Grabensberger, E./Freudenthaler, H./Specht, W. (2008): Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis – Ergebnisse einer Befragung von Leiterinnen, Leitern und Lehrkräften der Pilotschulen. Graz: bife.
- Helmke, A. (2001): TIMSS und die Folgen: Der weite Weg von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In: Trier, U.P. (Hrsg.): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Chur: Ruediger, S. 135-164.
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Das Seminar 10, H. 2, S. 90-112.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Von der Leistungsevaluation zur Unterrichtsentwicklung. In: Silbereisen, R./Reitzle, M. (Hrsg.): Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena. Lengerich: Pabst, S. 594-606.
- Hosenfeld, I./Groß Ophoff, J./Koch, U. (2007): Vergleichsarbeiten in Klassenstufe 3 („VERA 3“) – Konzept und empirische Befunde zum Umgang mit den Ergebnisrückmeldungen in den Schulen. Landau: Universität Koblenz-Landau (Präsentation bei der 7. EMSE Tagung in Mainz).

- Kohler, B. (2004): Zur Rezeption externer Evaluation durch Lehrkräfte, Eltern sowie Beamte der Schulaufsicht. In: *Empirische Pädagogik* 18, H. 1, S. 18-39.
- Kohler, B./Schrader F.-W. (2004): Ergebnisrückmeldung und Rezeption: Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. In: *Empirische Pädagogik* 18, H. 1, S. 3-17.
- Krainer, K. (2008): IMST als Intervention in das österreichische Bildungssystem. In: *Journal für Schulentwicklung* 11, H. 4, S. 36-42.
- Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F. (2002): Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen. Innsbruck: Studienverlag.
- Laukkanen, R. (2008): Finnish Strategy for High-Level Education for All. In: Soguel, N.C./Jaccard, P. (Hrsg.): *Governance and Performance of Education Systems*. New York: Springer, S. 305-324.
- Lerman, S./Zehetmeier, S. (2008): Face-to-face Communities and Networks of Practising Mathematics Teachers. In: Krainer, K./Wood, T. (Hrsg.): *International Handbook of Mathematics Teacher Education*. Vol. 3: Participants in Mathematics Teacher Education: Individuals, Teams, Communities and Networks. Rotterdam: Sense Publishers, S. 133-153.
- Leutner, D./Fleischer, J./Spoden, C./Wirth, J. (2007): Schulrückmeldungen in landesweiten Lernstandserhebungen – Das Beispiel lernstand 8 in NRW. Präsentation bei der 7. Tagung „Empiriegestützte Schulentwicklung“ in Mainz, 06./07.12.2007.
- Liebscher, M./Posch, P. (2009): Gesellschaftliche Herausforderungen für das Schulwesen – Antworten von Schulen und Schulverwaltung. In: Krainer, K./Hanfstingl, B./Zehetmeier, S. (Hrsg.): *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis, Ergebnisse aus dem Projekt IMST*. Bd. 4 der Reihe „Innovationen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht“. Innsbruck: Studienverlag, S. 317-332.
- Maier, U. (2007): Lehrereinschätzungen zu zentralen Tests und Leistungsrückmeldungen – Ein Vergleich zwischen Baden-Württemberg und Thüringen. Kurzvorstellung erster Ergebnisse auf der 7. Tagung „Empiriegestützte Schulentwicklung“ in Mainz, 06./07.12.2007.
- Peek, R. (2004): Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. In: *Empirische Pädagogik* 18, H. 1, S. 82-114.
- Peek, R./Steffens, U./Köller, O. (2007): Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen – Positionspapier des Netzwerks „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“. O.O.
- Posch P. (2008): Aufgaben eines fachbezogenen Bildungsmanagements. Was können Schulen von fachbezogenen Bildungsmanager/innen erwarten?. In: *IMST Newsletter* Nr. 26, „Fachbezogenes Bildungsmanagement“, S. 7-9.
- Projektgruppe „Qualität im Schulwesen“ (2002): *Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Rauch, F./Scherz, H. (2009): Regionale Netzwerke: Konzept, Erfahrungen und Chancen. In: Krainer, K./Hanfstingl, B./Zehetmeier, S. (Hrsg.): *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis, Ergebnisse aus dem Projekt IMST*. Bd. 4 der Reihe „Innovationen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht“. Innsbruck: Studienverlag, S. 273-286.
- Schneewind, J./Kuper, H. (2008): Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. In: *Dokumentation zum Symposium „Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren“ im Rahmen der „DIDACTA – Die Bildungsmesse“*, 20.-21.02.2008 in Stuttgart, S. 18-29.

- Steffens, U. (2004): Die empirische Wende in der Bildungspolitik und Bildungsplanung – Einleitung zur bundesweiten Fachtagung „Empiriegestützte Schulentwicklung“, 15.-16.12.2004 in Soest. Ms.
- Strittmatter, A. (2001): Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. In: journal für schulentwicklung 5, H. 4, S. 58-66.
- Van Ackeren, I. (2007): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung: Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. Bildungsforschung: Bd. 3. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Wiliam, D. (2006): Does Assessment Hinder Learning? URL: http://www.mission-21.com/ec/images/williams_speech.pdf; Zugriffsdatum: 01.06.2008.

Peter Posch, Univ.-Prof. i.R. Dr., geb. 1938, freier Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt, Vorsitzender des Wissenschafts- und Praxisbeirats des Projekts „Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching“ (IMST) und Mitglied des Hochschulrats der PH Kärnten.

Anschrift: Marienbadgasse 31, 9073 Viktring, Österreich
E-Mail: Peter.Posch@uni-klu.ac.at

2008, 230 Seiten, br., 29,90€, ISBN 978-3-8309-2062-5



order@waxmann.com

Lars Holzäpfel

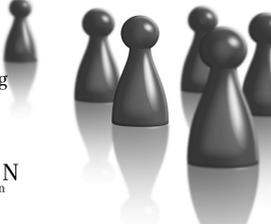
Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen

Mittels Selbstevaluationen sind Schulen angehalten, ihre eigene Qualitätsentwicklung systematisch und datenbasiert zu beobachten. Diese Veränderungen stellen für Schulen eine große Herausforderung dar, weshalb die Unterstützung durch Beratung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Neben der Fachberatung, bei der die Vermittlung von Inhalten im Vordergrund steht, sind Unterstützungen sowohl auf der Prozessebene als auch auf der personenbezogenen Ebene notwendig.

Diese Arbeit untersucht

- Hürden, Erwartungen und Angebote im Beratungsprozess,
- Zielformulierungen von Schulen und Beratern,
- Aufgabenverteilungen im gemeinsamen Arbeitsprozess,
- individuelle und kollektive Einflussfaktoren auf den Beratungsprozess,

und geht der Frage nach, welchen Beitrag Beratung zur Weiterentwicklung der Schule leisten kann.




WAXMANN
www.waxmann.com

Andrea Sparka/Johan van Bruggen

Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden

Zusammenfassung

Vorgestellt wird das schulische Unterstützungssystem in den Niederlanden. Dabei werden zunächst die Struktur, die Aufgaben, die personelle, rechtliche und finanzielle Situation, die Aufsicht sowie die empirischen Studien über die Unterstützungsdienste beschrieben. Es wird deutlich, dass in den Niederlanden ein ausgefeiltes System an Unterstützungsdiensten besteht, das gegenwärtig einem weitreichenden Veränderungsprozess unterworfen ist und sich einer zunehmenden Konkurrenz stellen muss.

Schlüsselwörter: Unterstützungssystem, Niederlande, Struktur, Aufgaben, Personal, Recht, Finanzen, Aufsicht, empirische Studien

Educational Services Systems in The Netherlands

Abstract

In this article the Dutch educational services system is discussed. The authors describe the structure, the tasks, the personnel, the regulatory framework, the finances, the inspection as well as empirical studies of educational services. It turns out that an elaborate system of educational services exists which currently is subject to an extensive process of change and has to face an increasing amount of competition.

Keywords: educational services, The Netherlands, structure, tasks, staff, regulatory framework, finances, inspection, empirical studies

In nahezu allen Bundesländern Deutschlands wurden bereits Inspektorate eingeführt, die die Schulen hinsichtlich festgelegter Qualitätsmerkmale systematisch evaluieren. Dabei wird bei den Einzelschulen untersucht, wo ihre Stärken und Schwächen im Vergleich zu allen anderen Schulen liegen. Die Aufgabe der Schulen besteht anschließend darin, die Schwächen zu beheben und die Stärken zu fördern. Wie sie dies tun sollen, bevor erneut eine Inspektion durchgeführt wird, ist den Schulen oftmals unklar. Ein Blick über den Tellerrand zu unseren niederländischen Nachbarn zeigt, wie es auch anders geht: Dort gibt es ein System an Unterstützungsdiensten, das den Schulen eine

maßgeschneiderte Schulbegleitung anbietet und sie beim Veränderungsprozess professionell unterstützt. Dieses soll im Rahmen des Beitrages vorgestellt werden.

Für die Gesamtheit der Institutionen, die Lehrer/innen, Schüler/innen und Schulen beratend Unterstützung anbieten, werden in den Niederlanden die Begriffe „Versorgungs-“ oder „Unterstützungsstruktur“ gebraucht. Beide Begriffe werden in der Literatur weitgehend synonym verwendet und bezeichnen ein Netzwerk lokaler, regionaler und nationaler schulbegleitender Einrichtungen.

Unter Schulbegleitung wird in den Niederlanden eine langfristige Beratungsform verstanden, bei der ein Unterstützungsdienst auf mehreren Ebenen (z.B. Schulleitung, Projektgruppe, einzelne Schüler/innen) mit verschiedenen Mitarbeiter/inne/n tätig ist, so dass fach- und prozessorientierte Schulentwicklungsprozesse miteinander koordiniert werden können. Dadurch sollen Schulbegleitung ‚nach Maß‘ angeboten und Veränderungsprozesse miteinander verbunden werden.

Niederländische Schulen verfügen über ein eigenes Budget, um Schulbegleitung oder Fortbildung bei einer Institution, die diese Dienste am günstigsten oder am besten anbietet, zu beziehen. Diese „Marktsituation“ gilt – nach einer Übergangsphase von zwei Jahren – seit dem Jahr 2006 und hat viel Bewegung in den Unterstützungssektor gebracht: Konkurrenz zwischen lokalen, regionalen, nationalen und privaten Diensten, zahlreiche Fusionen, aber auch Kooperationen in größeren Verbänden. Das Ziel dieser Politik ist es, dass alle Institute und Dienste – auch wenn sie noch teilweise durch den Staat oder die Gemeinden subventioniert werden – in Konkurrenz treten und Geld von den Schulen erwirtschaften. Dabei wird auf eine deutliche Abgrenzung von Aufgaben oder Arbeitsgebieten verzichtet. Konkurrenz besteht ebenfalls bezüglich der Teilhabe oder Durchführung von Projekten, die durch das Ministerium vergeben werden. Zudem hat sich eine neue kommerzielle Sprache entwickelt, die diese Veränderung im Unterstützungssystem deutlich macht. Unter den Veränderungen hat vor allem die Übersichtlichkeit der Anbieter und ihrer Angebote stark gelitten.

Da sich die derzeitige Situation als sehr komplex darstellt und sich noch stetig weiterentwickelt, werden in diesem Beitrag das grundlegende Prinzip und die allgemeine Arbeit der Unterstützungsdienste beschrieben sowie Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation gemacht.

1. Struktur des niederländischen Unterstützungssystems

Der Ursprung der meisten Schulbegleitungsdienste liegt bei der Unterstützung durch die Gemeinde noch im frühen 19. Jahrhundert. Mitte des 20. Jahrhunderts kamen drei Landesweite Pädagogische Zentren hinzu, die ebenfalls zur Unterstützungsstruktur zählen und deren Entstehung auf konfessionellen bzw. weltanschaulichen Bildungs- und

Verwaltungsorganisationen beruhte. Weitere Spezifische Landesweite Zentren entstanden Mitte der 1960er- und 70er-Jahre. In den vergangenen Jahren etablierten sich weitere Einrichtungen, die dem Bildungsbereich ihre Beratungsdienste anbieten. Folgende Unterstützungsdienste zählen zur sogenannten Unterstützungsstruktur:

- Schulbegleitungsdienste (SBDs);
- Landesweite Pädagogische Zentren (APS, CPS, KPC);
- Spezifische Landesweite Zentren (SLO, CITO, CINOP);
- PABOs und LEROs (Lehrerausbildungsstätten);
- Büros größerer Schulträger;
- Privatwirtschaftliche Beratungsbüros;
- Universitäten.

(Vgl. Andersson Elfers Felix 1999, S. 9; Inspectie van het Onderwijs 1999, S. 5.)

Schulbegleitungsdienste

1975 existierten insgesamt 64 Schulbegleitungsdienste, die sich aus unterschiedlichen lokalen und regionalen Diensten zusammensetzten. Seit den 1990er-Jahren minimierte sich die Anzahl der Schulbegleitungsdienste zunehmend durch Fusionen, so dass es seit dem 1. Januar 2007 insgesamt nur noch 27 Schulbegleitungsdienste gibt, die immerhin noch 3.300 Mitarbeiter/innen beschäftigen. Schulbegleitungsdienste sind traditionell für den Primar- und sonderpädagogischen Bereich zuständig. Sie machen mehrheitlich den größten Anteil an Unterstützungsdiensten aus.

Im ehemaligen Arbeitsverbund lokaler und regionaler Schulbegleitungsdienste (ndl. *Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten*, WPRO), der 1970 gegründet wurde, sind außer zweien¹ alle Schulbegleitungsdienste Mitglied. Der WPRO agierte als Interessens- und Arbeitgebervvertretung sowie als Beratungsorgan für Schulbegleitungsdienste. Ende der 1990er-Jahre begannen größere Schulbegleitungsdienste selbstständiger zu werden und wollten sich kaum noch an den WPRO binden, so dass er viel Einfluss verlor. Im Jahr 2001 wurde eine Namensänderung vollzogen, die diese Entwicklung ausdrückt: der WPRO nannte sich um in „EDventure“. Dieser griffige Name dokumentiert zugleich die kommerzielle Umorientierung der Schulbegleitungsdienste.

Landesweite Pädagogische Zentren

Die drei Landesweiten Pädagogischen Zentren (APS, KPC, CPS) arbeiten seit den 1950er-Jahren auf konfessioneller bzw. weltanschaulicher Grundlage in den sog. drei Säulen:

- das Allgemeine Pädagogische Zentrum (ndl. *Algemeen Pedagogisch Studiecentrum*, APS; seit 1946) unterstützt öffentliche Schulen sowie Schulen in privater Trägerschaft ohne religiöse Ausrichtung;

1 Diese zwei Schulbegleitungsdienste arbeiten traditionell für eine bestimmte Gruppe von alt-reformierten Schulen und für eine Gruppe von Rudolf-Steiner-Schulen.

- das Katholische Pädagogische Zentrum (ndl. *Katholiek Pedagogisch Centrum*, KPC Groep; seit 1949) fokussiert die Unterstützungsleistung auf katholische Schulen;
- das Protestantische Pädagogische Zentrum (ndl. *Christelijk Pedagogisch Studiecentrum*, CPS; seit 1949) bietet evangelischen Schulen Unterstützung an.

Seit Ende der 1980er-Jahre arbeiten die drei Zentren zunehmend auch für Schulen der anderen Säulen. Damit zeigt sich, dass die Kopplung zwischen Weltanschauung und Arbeit schwächer geworden ist. Die Zentren sind überwiegend für den Sekundarbereich tätig. Die Landesweiten Pädagogischen Dienste leisten Hilfestellung bei der Durchführung von Unterrichtsinnovationen und der Weiterentwicklung von Schulen. Sie übernehmen eine Funktion als Vermittler zwischen Wissenschaft und Praxis und sollen die Implementierung der Bildungspolitik der Regierung unterstützen. Sie verwalten und koordinieren sich unabhängig voneinander (vgl. Karstanje 1998, S. 25).

Spezifische Landesweite Zentren

Die Spezifischen Landesweiten Zentren (SLO, CITO, CINOP) erfüllen spezielle Aufgaben für das Schul- und Bildungswesen. Sie wurden für die Entwicklung und Umsetzung besonderer Aufträge der Regierung gegründet.

Das Institut für Lehrplanentwicklung (ndl. *Stichting Leerplanontwikkeling*, SLO; seit 1975) entwirft (Modelle für) Lehrpläne, auf deren Grundlage Verlage Unterrichtsmaterialien entwickeln können. Diese können von jeder Schule zur Implementierung oder Anpassung neuer Unterrichtsinhalte verwendet werden. Darüber hinaus wird die (Weiter-)Entwicklung von Kernzielen, Prüfungsinhalten und Praxisvorbildern – auf Anfrage der Regierung – unterstützt. Das SLO arbeitet ebenfalls mit Gruppen von Schulen zusammen (siehe URL: <http://www.slo.nl>). Das Zentrum für die Reform von Ausbildungen (ndl. *Centrum voor de Innovatie van Opleidingen*, CINOP) arbeitet auf Berufsschulebene an der Lehrplanentwicklung und Begleitung von Schulen. Darüber hinaus beschäftigt es sich damit, den Übergang zwischen Schule und Beruf zu verbessern. Das Institut für Testentwicklung (ndl. *Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling*, CITO; seit 1968) entwickelt Schul- und Studentests bzw. legt Prüfungs- und Examensinhalte vor mit dem Ziel, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen zu überprüfen. Darüber hinaus bietet das CITO Lehrkräften Schulungen an, die bzgl. Datenerfassung und -sicherung qualifizieren. 1999 wurde das CITO privatisiert. Es existieren bereits zwei weitere Dependancen (CITO Deutschland GmbH und CITO USA Inc.) (siehe URL: <http://www.cito.nl>).

PABOs und LEROs

PABOs (ndl. *pedagogische academiën voor het basisonderwijs* = Lehrerausbildungsstätten für Primarschullehrkräfte) und LEROs (ndl. *lerarenopleiding* = Lehrerausbildungsstätten für Fachlehrkräfte für allgemein bildende weiterführende Schulen und für den Berufsschulunterricht der Sekundarstufe) bieten Kurse, Seminare etc. für einzelne

Lehrpersonen und für gesamte Kollegien an. Bei ihnen steht bis heute die thematische Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Vordergrund, eine systematische Begleitung der ganzen Schule wird selten angeboten.

Büros größerer Schulträger

In den Niederlanden sind Büros größerer Schulträger sowohl in der Verwaltung als auch in der Begleitung und Entwicklung von Schulen zunehmend professionell aufgestellt. Sie verwalten in der Regel dezentral mehrere Schulen. Die größeren Büros übernehmen dabei die Aufgaben der klassischen Schulbegleitung und beschäftigen dafür eigene Berater/innen für ihre spezifischen Bedürfnisse. Sie schließen Kontrakte mit größeren Schulbegleitungsdiensten, Landesweiten Pädagogischen Zentren und dem SLO ab. Darüber hinaus verhandeln sie mit dem Bildungsministerium über finanzielle Mittel für regionale Projekte. So hat sich in den vergangenen Jahren eine Ebene entwickelt, die zwischen Schule, Unterstützungsdienst und Regierung für eigene Belange agiert.

Privatwirtschaftliche Beratungsbüros

Auf dem Markt der Unterstützungsleistungen bieten neuerdings Beratungsbüros ihre Dienste an. Dabei hängt das Angebotsspektrum von der spezifischen Ausrichtung des einzelnen Büros ab. Diese Beratungsbüros können beispielsweise aus Unternehmensberatungen hervorgegangen sein, die sich nun auf den schulischen Bereich spezialisiert haben. Die meisten Agenturen beschäftigen nur wenige Mitarbeiter/innen (1-15 Personen) und besetzen lediglich eine kleine Nische des Marktes für spezielle Aspekte.

Universitäten

Universitäten gehen ebenfalls dazu über, ihre Dienstleistungen Schulen auf kommerzieller Basis anzubieten. Dabei können zum einen wissenschaftliche Ergebnisse schneller in die Schule implementiert und der Austausch von Theorie und Praxis gestärkt werden. Zum anderen werden wissenschaftliche Forschungsmethoden (quantitative und qualitative Erhebungen) eingesetzt, um Problemlagen genauer zu untersuchen.

Zusammenfassend wird durch die Auflistung deutlich, dass sich seit Anfang des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart viele unterschiedliche Dienste etabliert haben. Diese stehen mit ihrem Leistungsspektrum zunehmend in Konkurrenz zueinander. Wie vielfältig dieses Leistungsangebot ist, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2. Aufgaben des niederländischen Unterstützungssystems

Im Unterrichtsversorgungsgesetz von 1987 (ndl. *wet op de onderwijsverzorging*, WOV) werden drei Funktionen beschrieben, die von den Unterstützungsdiensten erfüllt werden sollen (WOV Art. 3). Wenn auch das WOV für die Unterstützungsdienste gegen-

wärtig keine Gültigkeit mehr besitzt (vgl. Abs. 4), so können die Tätigkeiten auch heute noch den ehemals beschriebenen Funktionen zugeordnet werden:

- Feldfunktion: Begleitung von Schulen;
- Obrigkeitfunktion: Beratung von Schulen bzgl. der landesweiten Innovationspolitik;
- Entwicklungsfunktion: Stärkung der Fachkenntnis und des eigenen Entwicklungsvermögens der Mitarbeiter/innen.

Ein genauerer Blick auf die schulbezogene Arbeit der Unterstützungsdienste zeigt, dass diese sehr facettenreich ist. Sie kann innerhalb eines Dienstes mehrere Ebenen betreffen und gleichzeitig Schulentwicklungsberatung, Schülerbegleitung sowie die unterrichtsbezogene Fortbildung von Lehrkräften umfassen (vgl. Rolff/Sparka 2002).

Systemische Schulberatung

Hier betreuen Schulbegleiter/innen eine Schule über einen längeren Zeitraum und unterstützen diese bei der Realisierung von fachlich-unterrichtlichen, personellen oder organisatorischen Veränderungen. Es handelt sich dabei um die meist praktizierte Form von Schulbegleitung.

Schülerbegleitung

In diesem Bereich werden zwei Verfahren unterschieden: Zum einen wird das Screening-Verfahren angewendet (Abnahme von Tests und Prüfungen für eine große Gruppe von Schüler/inne/n), und zum anderen wird die Beobachtung von einzelnen Schüler/inne/n durch Diagnosetests durchgeführt. Zunehmend haben Primarschulen (für Kinder von 4-12 Jahren) selbst interne Begleiter/innen, die Screening-Verfahren sowie Förderunterricht durchführen. Dies setzt sich allmählich auch im Sekundarbereich durch. Spezialist/inn/en eines Unterstützungsdienstes werden immer häufiger nur noch für spezielle Problemfälle, für Fortbildungsveranstaltungen oder für das Coaching von internen Begleiter/inne/n angefragt.

Fortbildungen²

Lehrkräfte erhalten durch (externe) Expert/inn/en Informationen, wie unterrichts- oder organisationsbezogene Maßnahmen durchgeführt werden können. Diese Veranstaltungen können einmalig oder langfristig angelegt sein. Neben Fortbildungen werden Unterrichtshospitationen und die Moderation und Durchführung von Pädagogischen Tagen angeboten.

2 In den Niederlanden existiert keine gesetzliche Fortbildungspflicht, sondern es gibt bindende Absprachen zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen einzelner Schulen. Die Schulleitungen haben die Aufgabe, in Mitarbeitergesprächen Absprachen mit den Lehrkräften zu treffen, an deren Beurteilungen rechtliche Folgen geknüpft werden können.

Schulleitungsberatung

Ein/e externe/r Begleiter/in berät die Schulleitung hinsichtlich der Tätigkeiten im Rahmen der auszuführenden Funktion (z.B. Unterstützung bei der Personalentwicklung, der Leitung von Konferenzen oder der Durchführung von Selbstevaluation).

Öffentlichkeitsarbeit und Beratung

Beratungsdienste verfügen über Medien- bzw. Informationszentren, durch die sich Schulleitungen, Kollegien oder einzelne Lehrkräfte über verschiedene Bereiche informieren können. Dabei handelt es sich meistens um Bibliotheken mit aktueller Fachliteratur oder Zeitschriften zu neuen Lehr- und Lernmethoden. Auch kostenintensive Software oder Materialien, die sich eine Schule alleine nicht leisten könnte, stehen in den Informationszentren zum Verleih. Zu den Materialien werden auch Beratungsabende angeboten, die den Umgang mit den Unterrichtsmitteln verdeutlichen sollen (vgl. Slavenburg 1998, S. 183; Houtveen 1998, S. 184; Meijer 1998).

Für dieses vielfältige Leistungsspektrum bedarf es unterschiedlich professionalisierter Mitarbeiter/innen. Wie die personelle Zusammensetzung des Mitarbeiterstammes eines Unterstützungsdienstes gestaltet ist, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

3. Personelle Rahmenbedingungen von Unterstützungsdiensten

Unterstützungsdienste sind für ein großes Bündel an Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts und der Schule ansprechbar. Eine auf das Berufsfeld des Schulbegleiters in einem Beratungsdienst ausgerichtete Ausbildung existiert allerdings nicht. Die Mitarbeiter/innen der Schulbegleitungsdienste müssen nicht zwingend aus dem schulischen Kontext kommen, aber einer bildungsverwandten Disziplin entstammen. Schulbegleitungsdienste sollen per Gesetz über Fachleute aus den Bereichen Unterrichtswissenschaft, Pädagogik, Orthopädagogik³, Psychologie, Organisationsentwicklung, Informations- und Kommunikationswissenschaften verfügen (vgl. Wet op het primair onderwijs 1981, Art. 179). Im Jahr 2007 beschäftigten die Schulbegleitungsdienste rund 3.300 Vollzeit-Mitarbeiter/innen⁴ (vgl. EDventure 2005).

Um die Höhe der Mitarbeiterzahl besser einschätzen zu können, bietet sich ein Vergleich mit einem weiteren Land an. Dabei muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass Daten nur eingeschränkt in ein Verhältnis gebracht werden können. Am Beispiel des Mitarbeitervergleichs können die Aufgaben und Tätigkeiten stark variieren, wodurch eine zahlenmäßige Gegenüberstellung verzerrend wirken könnte. Darüber hinaus sind von offizieller Stelle nicht immer aktuelle Daten verfügbar. Um die Anzahl an Mitarbeiter/inne/n in den Niederlanden dennoch zu veranschaulichen, werden die Angaben mit

3 Orthopädagogik ist vergleichbar mit Sonder- bzw. Heilpädagogik.

4 Gemeint sind nur Schulbegleitungsdienste, ohne alle anderen Unterstützungsdienste.

einem ähnlich großen deutschen Bundesland in ein Verhältnis gebracht. Dabei fällt die Auswahl schnell auf das bevölkerungsstärkste Land Nordrhein-Westfalen, da der flächenmäßige Anteil (NRW: 34.072 km² und NL: 41.528 km²) und die Einwohnerzahl (NRW: ca. 18 Millionen und NL: ca. 16,5 Millionen) vergleichbar sind. Im Jahr 2003 verfügte Nordrhein-Westfalen über ca. 500 Vollzeitstellen mit Moderatorenfunktion (das entspricht ca. 4.000 Moderator/inn/en). Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen wird in den Niederlanden das Sechsfache an Mitarbeiter/inne/n beschäftigt. Hieran wird deutlich, welche Bedeutung unser Nachbarland der professionellen Unterstützung von Schulen beimisst (vgl. Sparka 2008).

4. Rechtliche Rahmenbedingungen von Unterstützungsdiensten

1987 trat das Gesetz der Unterrichtsversorgungssysteme (WOV) in Kraft, das den Landesweiten Pädagogischen Zentren, dem SLO, dem CITO sowie den Schulbegleitungsdiensten eine gemeinsame gesetzliche Grundlage gab. Das zentrale Anliegen des Gesetzes war es, dass alle Schulen ein Recht darauf erhielten, sich bei ihrer schulischen Entwicklung durch Expert/inn/en in außerschulischen Instituten professionell unterstützen zu lassen. Die Regierung musste dafür Sorge tragen, dass sich ein Netzwerk von Schulbegleitungsdiensten etablieren konnte. Ebenfalls sollte die Schulautonomie gefördert werden. Schulen sollten mittels des sog. „Kontraktprinzips“ selbst entscheiden, welche Unterstützung sie brauchten. Gemeinsam mit einer Kontaktperson eines Schulbegleitungsdienstes oder eines Landesweiten Pädagogischen Dienstes verfassten Schulleitungen (mit ihren Kollegien) einen Begleitungsvertrag über die Dauer von vier Jahren, in dem die Veränderungswünsche aufgenommen waren. Der Unterstützungsdienst bekam mit der Vorlage des Vertrags sein Geld von nationalen und regionalen Behörden. Die landesweiten Institute wurden direkt vom Staat „als Angebot“ finanziert. Das WOV setzte die Schulbegleitungsdienste und die landesweiten Dienste gleichzeitig in ein hierarchisches Verhältnis: Die Landesweiten Pädagogischen Zentren sollten die Schulbegleitungsdienste in ihrer Arbeit unterstützen.

Mit dem Auslaufen des WOV im Jahr 1997 wurde die Integration neuer Regelungen für Schulbegleitungsdienste in bestehende Gesetze als Übergangsregelung angegangen. Im Jahr 2006 kam es zu einem neuen Gesetz: Mit der gesetzlichen Regelung zur Nachfragefinanzierung (ndl. *wet invoering vraagfinanciering schoolbegeleiding*) überweist der Staat die finanziellen Mittel für Schulbegleitung direkt an die Schulen. Die Mittel werden jedes Jahr auf Basis der Schülerzahlen neu berechnet. Schulen können frei darüber entscheiden, bei welchem Dienst sie ihre Unterstützung einkaufen. Sie können die Mittel auch für andere Zwecke einsetzen, auf das Folgejahr übertragen oder einsparen (vgl. Wet van 1 juni 2006). Durch die neue gesetzliche Regelung werden eine Steigerung der Konkurrenz unter den Diensten des Unterstützungssystems sowie die Erhöhung der Qualität und die Verbesserung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses der nachgefragten Angebote erwartet.

5. Finanzielle Rahmenbedingungen von Unterstützungsdiensten

In den Niederlanden befinden sich die Schulbegleitungsdienste gegenwärtig – was ihre finanzielle Lage anbelangt – in einer unsicheren Situation. Dadurch, dass die Schulen seit 2006 über eigene Fortbildungsmittel verfügen, müssen Unterstützungsdienste für ihre Produkte und Dienstleistungen selbst werben. Im Jahr 2005 hatten die Schulbegleitungsdienste einen Umsatz von 217,5 Millionen Euro.

Wird erneut ein Vergleich zwischen Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden angestellt, so gelten die erwähnten Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Daten. Im Jahr 2006 wurden in Nordrhein-Westfalen für den Fortbildungssektor ca. 59 Millionen Euro veranschlagt, zuzüglich der 6,18 Millionen Euro für Projektmittel, die die Schulen beantragen konnten. Damit standen dem niederländischen Unterstützungssektor ca. drei Mal so viele Mittel zur Verfügung wie Nordrhein-Westfalen. Auch hier zeigt sich, dass der niederländische Unterstützungssektor über wesentlich höhere finanzielle Mittel verfügt (vgl. Sparka 2008).

Diese Mittel werden selbstständig erwirtschaftet. Institutionen des niederländischen Unterstützungssystems haben das Recht, Drittmittel einzuwerben, eigene Forschungen durchzuführen und Forschungsaufträge zu vergeben (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003, S. 158). In den vergangenen Jahren haben Schulbegleitungsdienste daher zunehmend Stiftungen gegründet, deren Aufgabe es ist, bezahlte Aufträge durchzuführen (z.B. Fortbildungen) (vgl. Inspectie van het Onderwijs 1994, S. 157).

6. Aufsicht über das niederländische Unterstützungssystem

Die Unterstützungsdienste sind institutionell vom niederländischen Inspektorat getrennt. Wohl gehörte es seit dem WOV von 1987 zur Aufgabe des Inspektorats, die Leistungsfähigkeit und die Qualität der Unterstützungsstruktur zu untersuchen und darüber zu berichten. Die Evaluationen fanden in Orientierung an dem EFQM-Modell (mit Anpassungen an den Schulbegleistungssektor) statt (vgl. Gorter 1997, S. 41; Inspectie van het Onderwijs 1997, S. 6). Mit dem 01.01.1998 wurden die Aufsicht über Schulbegleitungsdienste und die Landesweiten Pädagogischen Zentren vom niederländischen Inspektorat abgegeben und an die Kommunen übertragen (vgl. Inspectie van het Onderwijs 1999, S. 5; Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003, S. 158). Das Inspektorat berichtet jedoch weiterhin über die Effekte der Unterstützungsleistung und Begleitung, die von den Inspektor/inn/en in den Schulen beobachtet werden. Dies geschieht im jährlichen Bildungsbericht des Inspektorats an die Regierung und die Öffentlichkeit. Zudem organisiert das Inspektorat (wie vormals in den 1970er-Jahren) regionale Konferenzen mit Schulbegleitungsdiensten, Schulvertreter/inne/n und den

Büros der größeren Schulträger über regionale Entwicklungsbedürfnisse (siehe URL: <http://www.onderwijsinspectie.nl>).

Darüber hinaus verfügt die Dachorganisation EDventure seit 1996 über eigene Zertifizierungsregelungen (vgl. EDventure 2005; Dingemans 2000, S. 13). Bis zum Jahr 2008 sollten alle bei EDventure angeschlossenen Schulbegleitungsdienste über ein Qualitätszertifikat verfügen (vgl. EDventure 2004). Im Jahr 2005 waren von 31 Schulbegleitungsdiensten bereits 20 zertifiziert. Die Zertifizierung wird durch Certiked (*Stichting Certificatie Kennisintensieve Dienstverlening*) auf der Basis von ISO 9001 vollzogen. Folgende Bereiche der Schulbegleitungsdienste werden evaluiert: Begleitungsverlauf, Organisation und Management, Innovationsbereitschaft, Datendokumentation, Controlling und Personalentwicklung (vgl. EDventure 2003, S. 3). Das Zertifikat hat eine Gültigkeit über drei Jahre; innerhalb dieser Zeit finden zwei Mal erneute Überprüfungen statt (vgl. EDventure 2002).

Die Arbeit der Unterstützungsdienste wird demnach seit vielen Jahren evaluiert, seit einigen aber nicht mehr zentral beaufsichtigt. Qualitätszertifikate spielen bei der Reputation eines Dienstes zunehmend eine bedeutende Rolle, da auf dem Markt der Unterstützungssysteme viele unterschiedliche Organisationen ihre Leistungen anbieten.

7. Empirische Studien zur Unterstützungsstruktur

Im Allgemeinen ist die Meinung bei Schulen und kleinen Gemeinden über Schulbegleitungsdienste positiv. Untersuchungen zeigen, dass Schulen größtenteils mit den Kontakten zu Schulbegleitungsdiensten zufrieden sind. Dabei wurde die Schülerbegleitung besser beurteilt als die Systembegleitung (vgl. Inspectie van het Onderwijs 1996, S. 239). Auf Schulträgerniveau zeigt sich nicht selten eine kritische Haltung, und es wird dann von einer schwachen Reputation der Schulbegleitungsdienste gesprochen, die auf der mangelnden Kooperation zwischen den Begleitungsdiensten, der geringen Innovationsbereitschaft und den ausbleibenden Wirkungen ihrer Arbeit beruht (vgl. Andersson Elffers Felix 1999, S. 5; Slavenburg 1998, S. 184; Slavenburg 1997; Slavenburg 2000, S. 11). Obwohl die Bildungsforschung den Unterstützungsdiensten eine gut ausgebildete Infrastruktur bescheinigt, wird der Einfluss auf die Schulqualität unter den Bildungsforscher/inne/n für gering erachtet (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003, S. 159, S. 237). Gleichzeitig existiert noch immer die Problematik, den Einfluss von Schulbegleitung auf Schulqualität empirisch zu belegen. Die derzeitige Marktsituation und der Wandel, dem sich die Dienste unterziehen, machen die Situation aufgrund der sich ergebenden Unübersichtlichkeit der Angebote und der qualitativen Unterschiedlichkeit der Maßnahmen nicht einfacher.

In den vergangenen zehn Jahren wurde bei den Unterstützungsdiensten u.a. durch Zertifizierungsinitiativen, durch die Professionalisierung interner Begleiter/innen sowie durch Fortbildungen (unterstützt durch landesweite Projekte und Initiativen nationaler Dienste) viel verbessert. Dies wurde auch in den Inspektoratsberichten der vergangenen Jahre deutlich. Dennoch ist der Eindruck entstanden, dass sich ein Rückfall bezüglich der Qualität zeigt, weil sich viele Dienste einer starken Konkurrenz ausgesetzt sehen. Einige sehen die Relevanz, in Qualität zu investieren, Mitarbeiter/innen zu schulen und Qualitätskontrollen durchzuführen, angesichts des steigenden Druckes nicht ein und gefährden sich damit selbst. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese ‚Sanierung‘ weiter entwickelt.

8. Resümee

Das Recht von Schulen, Unterstützung zur Weiterentwicklung und Veränderung wahrzunehmen, hat in den Niederlanden viel bewegt: Die seit vielen Jahren etablierte Unterstützungsstruktur sah sich einer Marktsituation gegenübergestellt, der sie auf vielfältige Weise entgegentrat. Viele Institutionen mussten sich komplett neu ausrichten. Die aufgekommene Marktsituation im Unterstützungssektor birgt gleichzeitig auch viele Gefahren: Zum einen bringt sie eine große Unübersichtlichkeit des gesamten Sektors mit sich, zum anderen trägt die gestiegene Konkurrenz nicht immer zu einer verbesserten Qualität bei. Anzunehmen ist, dass die Qualität der Unterstützungsdienste an der fehlenden Struktur leidet. Diese Struktur wird sich in den nächsten Jahren vermutlich von selbst einstellen, sofern von staatlicher Seite weiterhin keine Rahmenbedingungen gegeben werden, die die Gefahren auffangen und den Unterstützungsbereich auf Distanz steuern.

Die Unterstützungsdienste in Deutschland unterscheiden sich sehr von den niederländischen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich weiterentwickeln müssen, um auf die neue Situation der Schulen zwischen Kontrolle und Unterstützung einzugehen. Der Blick über den Tellerrand ins angrenzende Nachbarland macht zumindest deutlich, in welcher Situation sich der Unterstützungssektor dort befindet.

Daraus könnten von bildungspolitischer Seite schon im Vorfeld Konsequenzen gezogen werden. Durch grobe Rahmenbedingungen, die die Dienste nicht allzu sehr in ihrer Freiheit einschränken, könnte versucht werden, eine Übersichtlichkeit der Angebote zu schaffen und eine grobe Struktur des Sektors zu fördern. Beispielsweise könnte definiert werden, welche Fortbildungsformate von den Diensten angeboten werden sollten (punktuell/langfristig etc.), welchen Qualitätskriterien Dienste mit ihren Maßnahmen entsprechen müssten (Erfüllung einer Minimumqualität) und wie sich der Staat den Aufbau des Unterstützungssektors vorstellt.

Nachdem in Deutschland in nahezu allen Bundesländern nun Inspektionen durchgeführt werden, bleibt abschließend zu schlussfolgern, dass es eben nicht ausreicht, lediglich die Idee der Inspektorate zu kopieren, aber die Unterstützungssysteme zu vernachlässigen. Schulen muss nach einer Evaluation ihrer Stärken und Schwächen auch die Möglichkeit gegeben werden, sich professionell weiterzuentwickeln.

Literatur

- Andersson Elffers Felix (1999): Trendstudie branche onderwijsbegeleiding. Utrecht.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Berlin: BMBF.
- Dingemans, M.F. (2000): Tevredenheidsonderzoek door onderwijsbegeleidingsdiensten. In: *School & Begeleiding* 17, H. 1, S. 13-16.
- EDventure (2002): Jaarbericht 2001. Den Haag.
- EDventure (2003): Certificeringsregeling educatieve dienstverlening. Servicepakket Certificering 2003. Deel B. Beoordelingseisen Certificering educatieve dienstverlening. s'Gravenhage.
- EDventure (2004): Jaarbericht 2003. Den Haag.
- EDventure (2005): Integrale Onderwijsadvisering. Den Haag.
- Gorter, R.J. (1997): Educational Service Agencies. An International Perspective. In: *Perspectives* 3, S. 36-45.
- Houtveen, A.A.M. (1998): Begeiden van Onderwijsverandering als professie. In: Heinink, A.L./Slavenburg, J.H. (Hrsg.): *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt*. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 135-159.
- Inspectie van het Onderwijs (1994): *Onderwijsverslag over het jaar 1993*. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (1996): *Onderwijsverslag over het jaar 1995*. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (1997): *Evaluatie Kwaliteitszorg en Kwaliteitskenmerken SBD-EN*. Technische Uitwerking. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (1999): *Evaluatie van Onderwijsondersteuning. Een technisch rapport*. Utrecht.
- Karstanje, P.N. (1998): *Onderwijsbeleid en onderwijsbegeleiding*. In: Heinink, A.L./Slavenburg, J.H. (Hrsg.): *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt*. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 13-38.
- Meijer, W. (1998): *Leerlingbegeleiding*. In: Heinink, A.L./Slavenburg, J.H. (Hrsg.): *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt*. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 103-134.
- Rolff, H.-G./Sparka, A. (2002, 18. Juni): *Ohne äußere Unterstützung bleiben Schulen stecken. Ein Blick auf das ausgefeilte niederländische System des „Schulbegleitungsdienstes“*. In: *Frankfurter Rundschau* 58, Nr. 138, S. 25.
- Slavenburg, J.H. (1997): *Educatieve dienstverlening: werkwijzen, effecten en waardering*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- Slavenburg, J.H. (1998): *Educatieve dienstverlening. Een overzicht van de opbrengsten*. In: Heinink, A.L./Slavenburg, J.H. (Hrsg.): *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt*. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 161-198.
- Slavenburg, J.H. (2000): *Leerlingbegeleiding, helpt het wel?* In: *School & Begeleiding* 17, S. 10-11.

- Sparka, A. (2008): Schulautonomie in der Bewährung. Ein Vergleich: Das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Niederlande. Dortmund: Universität Dortmund. URL: <https://eldorado.uni-dortmund.de/handle/2003/25076>; Zugriffsdatum: 01.11.2008.
- Wet op het primair onderwijs (WPO) (1981). URL: www.recht4all.nl/wetten/w/w_p_ht_prmr_ndrws.htm; Zugriffsdatum: 02.06.2008.
- Wet van 1 juni 2006, houdende wijziging van onder meer de wet op het primair onderwijs, de wet op de expertisecentra en de wet op het voortgezet onderwijs in verband met de vraagfinanciering voor schoolbegeleiding en de bekostiging van het onderwijs aan zieke leerlingen (2006, 04.07.06). In: Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 297.

Andrea Sparka, Dr., geb. 1974, Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung an der Universität des Saarlandes, anschließend Leiterin eines Projekts zur Schul- und Unterrichtsentwicklung bei der Stiftung Partner für Schule NRW.
E-Mail: andrea.sparka@web.de

Johan van Bruggen, Drs. Unterrichtswissenschaften, geb. 1942, Hauptinspektor a.D. beim niederländischen Schulinspektorat, Mitglied Aufsichtsrat CPS.
E-Mail: johan.van.bruggen@planet.nl

Nicole Kämpfe

Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht

Zusammenfassung

Systematisches Feedback von Schülerseite ist eine bedeutsame und noch zu selten verwendete Methode der Unterrichtsentwicklung. Der Beitrag berichtet über die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Analysen von Evaluationsdaten aus dem SEfU-Projekt, die das Schülererleben, die subjektive Bedeutungsbeimessung und die Lehrereinschätzung hinsichtlich zentraler Unterrichtsaspekte einschließen. Ziel ist es aufzuzeigen, welchen informativen Wert die Sichtweise von Schülerinnen und Schülern für Lehrkräfte haben kann. Die berichteten Befunde dienen auch dazu, Neugier an sowie Vertrauen in die Sichtweise von Schüler/inne/n zu wecken.

Schlüsselwörter: Schülerwahrnehmung, Stellenwert der Schülerwahrnehmung, Unterrichtsqualität, Feedback, Qualitätsentwicklung

Students as Experts in Instruction

Abstract

Feedback from students is an important, yet rarely used method for the improvement of instruction. The current contribution reports results from qualitative and quantitative analyses of evaluation data, comprising the students' perceptions, the subjective importance and the teachers' valuation of central aspects of teaching. It aims at showing the high informative potential students' perspectives can have for teachers. Hopefully, the presented results encourage curiosity and trust in the views of students on instruction.

Keywords: students' perceptions, importance of students' perceptions, quality of instruction, feedback, quality improvement

1 Die Bedeutung der Schülerwahrnehmung im Kontext der Qualität und Entwicklung von Unterricht

Als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung nennt Rolff (2007) an erster Stelle die Lehrer/innen selbst: „Wer den Unterricht entwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln“ (S. 136). Dabei räumt der Autor der datengestützten Schülerbefragung zu lernförderlichen und -hemmenden Bedingungen eine zentrale Bedeutung ein. Es ist fraglich, welchen Stellenwert dieses Werkzeug der Unterrichtsentwicklung in der Praxis tatsächlich hat. Zwar geben viele Lehrerinnen und Lehrer an, mit ihren Schüler/inne/n über Aspekte des Unterrichts zu sprechen, doch bleibt unklar, welche Qualität dieser Austausch hat. Angenommen werden kann, dass Schülerrückmeldungen seltener datengestützt sind. Informelle Rückmeldungspraktiken für Unterrichtsentwicklung können durch den Einsatz systematischer Evaluationsinstrumente sinnvoll ergänzt werden.

„Evaluation“ ist – angesichts der Ausweitung der Bestandsaufnahme schulischer Arbeitsprozesse und -ergebnisse – möglicherweise für viele Lehrerinnen und Lehrer schon fast zu einem Reizwort geworden. Dabei ist das Evaluieren, oder – anders ausgedrückt – das Beurteilen und Bewerten, nach wie vor eine der Hauptaufgaben von Lehrer/inne/n. Während sich Evaluation in Schulen traditionell hauptsächlich auf die Leistungsbeurteilung konzentriert, stehen mittlerweile – spätestens seit der ersten PISA-Welle – diverse Aspekte schulischer Qualität sowie verschiedene Akteure schulischer Arbeit im Blickpunkt des Evaluations- und Entwicklungsinteresses. Mit gesetzlicher Verankerung werden in der Mehrheit der Bundesländer nicht mehr nur die Schüler/innen hinsichtlich erreichter Lernziele evaluiert, sondern ebenso der Unterricht und die Schule als Organisation, und zwar sowohl von schulfremden Personen (insbesondere im Rahmen von Schulinspektionen) als auch von den jeweiligen Lehrer/inne/n. Die Häufung systematischer, empirischer und oftmals von außen kommender Analysen mag zu einem gewissen Evaluationsverdruss der schulischen Akteurinnen und Akteure beitragen. Hinzu kann ein allgemeines und durchaus nachvollziehbares Unbehagen kommen, das sich mit Bewertungen der eigenen Leistungen verbindet, insbesondere dann, wenn Unsicherheiten hinsichtlich möglicher Konsequenzen bestehen. Schließlich kann auch ein wahrgenommenes Missverhältnis von Kosten im Sinne des zeitlichen und personellen Aufwands und dem unmittelbaren Nutzen eine Ursache für eine zurückhaltende bis ablehnende Haltung gegenüber Evaluationen darstellen. Einen Weg, wie eine unmittelbar unterrichtsbezogene, schulinterne Evaluation aussehen kann, die bei angemessenem Aufwand zur Qualitätsentwicklung beitragen kann, soll mit dem hier vorgestellten Evaluationsinstrument aufgezeigt werden.

Prozessqualität und Individualität von Unterricht

Die empirische Schul- und Unterrichtsforschung hat bekanntermaßen eine Reihe unterrichtsbezogener Qualitätsmerkmale herausgearbeitet. Insbesondere auch in Schulen weithin bekannt sind die von Meyer (2005) auf der Grundlage der Forschungsliteratur zusammengefassten zentralen Merkmale guten Unterrichts: klare

Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, klare Leistungserwartungen sowie eine vorbereitete Umgebung. Wissenschaftliche Konzeptionen, wie z.B. das QAIT-Modell von Slavin (1996), führen relevante Unterrichtsqualitätsmerkmale auf globale Dimensionen wie *Qualität, Angemessenheit, Anregung, Zeit* und *soziale Aspekte* zurück. Den Einfluss verschiedener Unterrichtsmerkmale auf die Schülerleistung unterstreichen zudem die Befunde von Meta-Analysen, wie z.B. von Wang, Haertel und Walberg (1993). Demgemäß weisen insbesondere *Klassenmanagement, soziale* und *akademische Interaktionen* zwischen Schüler/innen und Lehrer/in sowie die *Instruktionen* (Klarheit, direkter Unterricht) stabile Effekte über verschiedene Studien hinweg auf. Schätzungen zufolge sind etwa 25 Prozent der Unterschiede in Schülerleistungen auf solche und andere Unterrichtsvariablen zurückzuführen (Bloom 1976), während der verbleibende Varianzanteil durch individuelle Schülermerkmale (wie z.B. Intelligenz, Interesse, Motivation) und sozioökonomische Variablen erklärt wird (vgl. Helmke/Weinert 1997). Angesichts der Fülle von Einflussgrößen auf Schülerleistungen sind 25 Prozent Varianzanteil als vergleichsweise hoch zu werten.

An dieser Stelle ist zugleich auf die Spezifik jeden Unterrichts hinzuweisen. Als Resultat der vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von z.B. Lehrerpersönlichkeit, Klassenzusammensetzung und Fachkultur ist davon auszugehen, dass jeder Unterricht einzigartig und daher schwer mit anderem Unterricht vergleichbar ist. Vor diesem sehr knapp umrissenen Hintergrund lohnt es sich, individuell den eigenen Unterricht und dessen Weiterentwicklung zu reflektieren. Unerlässlich dafür ist das Fokussieren auf die *Prozesse* im Unterricht selbst (als *Prozessevaluation* bezeichnet) und nicht allein auf seine *Resultate* (*Effektivitätsevaluation*). Es stellt sich hier insbesondere die Frage nach der adäquaten Erfassung der relevanten Merkmale (wie z.B. lernförderliches Klima und inhaltliche Klarheit), die auch der Individualität von Unterricht Rechnung tragen. Auf eine hoch relevante, jedoch derzeit noch vergleichsweise unterrepräsentierte Informationsquelle für die Evaluation von Unterrichtsprozessen wird im Folgenden näher eingegangen: die Schüler/innen mit ihrer spezifischen Sicht auf die Qualität des Unterrichtsgeschehens.

Evaluation auf der Basis von Schülereinschätzungen

Schüler/innen sind ganz eigene Experten für Unterricht. Im Laufe der Jahre sammeln sie vielfältige Erfahrungen mit Unterricht in verschiedenen Fächern bei unterschiedlichen Lehrkräften. Inhaltliche Untersuchungen lassen insbesondere zwei Hauptdimensionen in den Schülereinschätzungen erkennen, die als ‚love theme‘ und als ‚mastery theme‘ bezeichnet werden. Ersteres meint die affektive Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung, die durch Wärme, soziale Kompetenz und das Eingehen auf die Schüler/innen seitens der Lehrkraft gekennzeichnet ist. Hinter dem ‚mastery theme‘ verbergen sich Qualitätsaspekte des Unterrichts sowie die Kompetenz und Durchsetzungsfähigkeit der/des Lehrenden (vgl. Wright/Sherman 1965). Die Gültigkeit der Schülerperspektive hinsichtlich der

Beurteilung von Unterricht konnte in wissenschaftlichen Studien bestätigt werden, in denen z.B. auch ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Schüler/innen und ihren eigenen Lernergebnissen aufgezeigt wurde (Claussen 2002; Ditton 2002). Den Befunden von Gruehn (2000) zufolge sind gemittelte Klassenurteile sehr zuverlässige Indikatoren der Unterrichtsqualität und lassen sich hinsichtlich ihrer Validität durchaus mit objektiven Beobachtungsdaten vergleichen. Dennoch wird die Schülerperspektive von Lehrkräften oftmals in Frage gestellt. Die Befragung der Schüler/innen zum eigenen Unterricht scheint für eine große Zahl von Lehrern/inne/n eine hohe Hürde darzustellen (vgl. Ditton/Arnoldt 2004). Auch die unmittelbaren Reaktionen auf eine Vorstellung des Selbstevaluations-Instruments „Schüler als Experten für Unterricht“ (SEfU, s.u.) zeugten zunächst von Unsicherheit, Unbehagen und Ängsten im Hinblick auf die Wertigkeit und Gültigkeit von Schülerrückmeldung. Andererseits berichteten die Lehrkräfte, die die Meinung ihrer Klasse suchten, davon, wie sorgsam, differenziert und verantwortungsbewusst die Schüler/innen Rückmeldung gaben. Zugleich sind viele Lehrkräfte zunächst erstaunt darüber, wie positiv die Evaluationsergebnisse ausfallen. Darüber hinaus nehmen sie häufig förderliche Auswirkungen der Befragung auf das Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n wahr.

Aus empirischen Untersuchungen geht gleichwohl hervor, dass die Perspektiven von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n nur gering übereinstimmen (Claussen 2002). Selten wird bei den bisherigen Korrelationsanalysen die Höhe von .30 überschritten. Dies impliziert jedoch keineswegs, dass die Schülerurteile systematisch negativer oder weniger gültig sind als die Sichtweise der Lehrer/innen. Eine geringe Lehrer-Schüler-Übereinstimmung zeigt lediglich, dass die Schüler/innen Merkmale von Unterricht *anders* als die Lehrkraft wahrnehmen. Jede Perspektive hat jedoch ihre Berechtigung, und gerade in der Vereinigung unterschiedlicher Sichtweisen liegt ein besonderes Erkenntnispotenzial, wie bereits Luft und Ingham (1955) darlegten (Johari-Fenster¹). Insgesamt gesehen ist es wohl weniger die Frage, *ob* Schülermeinungen relevant für die Unterrichtsentwicklung sind, sondern *in welcher Form* sich die Lehrerin bzw. der Lehrer die Meinung der Klasse am besten erschließen kann und sie anschließend für Entwicklungsprozesse nutzbar macht.

2 Das Evaluationsinstrument SEfU

Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf die freiwillige schulische Selbstevaluation mit dem Screening-Instrument SEfU², das verschiedene Perspektiven auf den Unterricht bei einer konkreten Lehrkraft berücksichtigt und insofern auch insbesondere die Lehrer-Schüler-Ebene fokussiert. Der Kernfragebogen umfasst 35 unterrichtsbezogene Aussagen, die sich folgenden Dimensionen des QAIT-Modells (Slavin

- 1 Das Johari-Fenster ist ein Fenster bewusster und unbewusster Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale zwischen einem Selbst und Anderen bzw. einer Gruppe.
- 2 Es wurde betreut vom Projekt *kompeteztest.de*.

1996) zuordnen lassen: *Qualität* (z.B.: „In ihrem/seinem³ Unterricht lerne ich viel“), *Angemessenheit* (z.B.: „Bei ihr/ihm weiß ich genau, was im Unterricht von mir erwartet wird“), *Anregung* (z.B.: „Sie/Er gestaltet den Unterricht interessant“) und *Klima* (z.B.: „Sie/Er sorgt für eine gute Lernatmosphäre im Unterricht“).

SEfU stellt drei verschiedene Perspektiven auf Unterricht einander gegenüber: Der Schülerfragebogen erhebt das *subjektive Erleben*⁴ sowie die *subjektive Wichtigkeit*⁵ für jeden der 35 Unterrichtsaspekte. Zusätzlich wird die *Lehrereinschätzung* hinsichtlich der gleichen Merkmale erfasst. Darüber hinaus beinhaltet der Schülerfragebogen die folgenden allgemeinen Aspekte: *Schullust* („In die Schule gehe ich grundsätzlich ...“: 1 = „sehr gern“ bis 4 = „gar nicht gern“), *Leistungsvergleich* („Meine Leistungen im letzten Schuljahr waren im Vergleich zu meinen Mitschüler/innen ...“: 1 = „besser“, 2 = „genauso gut“, 3 = „schlechter“), *Klassenklima* („In meiner Klasse fühle ich mich im Allgemeinen ...“: 1 = „sehr wohl“ bis 4 = „gar nicht wohl“) und *Stolz* („Ich bin stolz, auf diese Schule zu gehen“: 1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“).

Im November 2008 wurde das Verfahren inhaltlich erweitert. So umfasst der Schülerfragebogen nun zusätzlich zwei offene Items, die den Schüler/inne/n die Möglichkeit bieten, ihrer Lehrkraft mit eigenen Worten zurückzumelden, was ihnen besonders gut am Unterricht gefällt und was sie sich noch wünschen würden. Darüber hinaus werden im Schülerfragebogen nun das *wahrgenommene Interesse der Lehrkraft* am eigenen Unterricht („Sie/Er³ interessiert sich sehr für ihr/sein Unterrichtsfach“), das *Interesse des Schülers* am Fach („Das Unterrichtsfach interessiert mich“), die *Vorjahresnote*, die *erwartete Note* und der wöchentliche *Arbeitsumfang* für das Fach (von 1 = „0,5 Stunden pro Woche“ bis 5 = „mehr als 2 Stunden pro Woche“) erfragt.

SEfU ist ein vollständig web-basiertes, anonymisiertes, freiwilliges und lehrergesteuertes Screening-Verfahren zur Unterrichtsevaluation ab der 5. Klassenstufe, das mit sehr geringen Anforderungen an den Aufwand für die Lehrkraft auskommt. Anmeldung und Erhebung erfolgen internetgesteuert. Der nach Abschluss der Befragung automatisiert generierte Ergebnisbericht stellt die gemittelten Antworten der Schüler/innen denen der Lehrkraft gegenüber, liefert eine Übersicht der Antwortverteilung zu den 35 Kernaussagen und listet die offenen Schülerkommentare auf. Der Bericht lässt keinen Rückschluss auf die Daten einzelner Schüler/innen zu. Somit bietet der Ergebnisbericht der Lehrkraft neben dem gemittelten Klassenurteil (vgl. Gruehn 2000) Einsicht in die Variationsbreite der Antworten, kann jedoch nicht zur Auswertung einzelner Antwortprofile der Schüler/innen dienen. Das Ziel des Verfahrens ist es, Impulse für das gemeinsame Reflektieren von Unterricht zu geben und somit eine Kultur des Austauschs von unterschiedlichen Perspektiven zu fördern. So werden die teilnehmenden Lehrkräfte beispielsweise darauf hingewiesen, den Bericht als Grundlage verwenden

3 Je nach Geschlecht der Lehrkraft sind die Items weiblich oder männlich formuliert.

4 Antwortformat: 1 = „stimmt voll“ bis 4 = „stimmt nicht“.

5 Antwortformat: 1 = „sehr wichtig“ bis 4 = „nicht wichtig“.

den zu können, um gemeinsam mit den Schüler/inne/n über die Evaluationsergebnisse und mögliche Weiterentwicklungen zu sprechen.

Die nachfolgenden Daten basieren auf den Evaluationsergebnissen von insgesamt 269 Lehrerinnen und Lehrern aus Thüringen und Sachsen, 563 einzelnen SEfU-Erhebungen und insgesamt 7.544 Schüler/inne/n (Zeitraum: von März 2006 bis Dezember 2008). Die Teilnahme an SEfU ist freiwillig.⁶

Die Mehrzahl der Lehrer/innen (N=150) führte SEfU bislang einmalig durch. Es gab jedoch eine Reihe von Lehrer/inne/n, die ihren Unterricht mehrfach selbst evaluierten (zwei Erhebungen: 56 Fälle; drei Erhebungen: 21 Fälle; mindestens vier Erhebungen: 78 Fälle). Für die Analysen wird nur jeweils die erste Erhebung berücksichtigt, um doppelte Fälle zu vermeiden. Daraus resultierte eine Stichprobe von insgesamt 3.604 Schüler/inne/n.

Die Verteilung der Klassenstufen und die in der Analysestichprobe vertretenen Fächer sind Abbildung 1 bzw. 2 zu entnehmen. Da die Erweiterung für das Kurssystem erst kürzlich vollzogen wurde, sind die Klassenstufen 11, 12 und 13 bislang nur schwach vertreten.

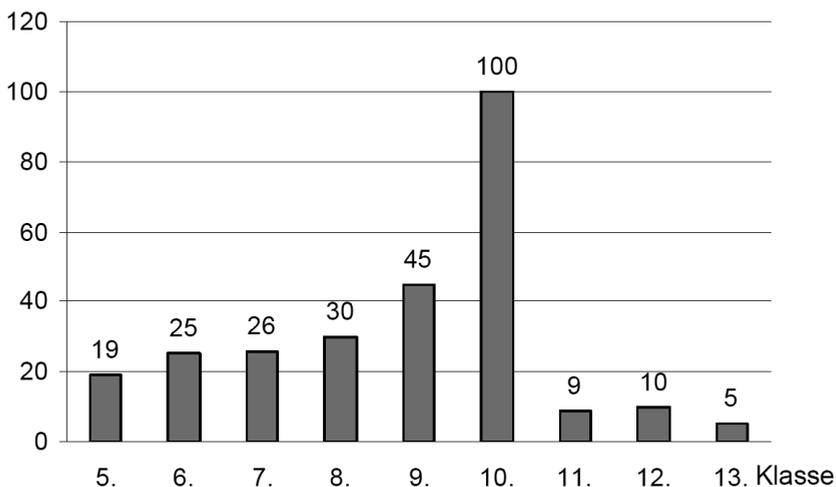
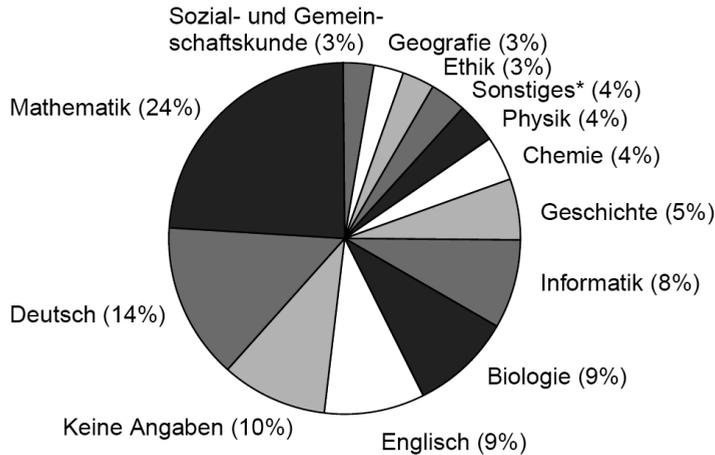


Abbildung 1: Anzahl der Klassenstufen in der Stichprobe

6 Dies bedeutet eine hohe Selbstselektivität der Stichprobe. An dieser Stelle lässt sich nur darüber spekulieren, ob und worin sich teilnehmende von nicht-teilnehmenden Lehrer/inne/n unterscheiden.



Anmerkung. * jeweils einmal in der Stichprobe vertretene Fächer, wie z.B. Latein, Kunst und Ethik.

Abbildung 2: Fächerverteilung in der Stichprobe

3 Ausgewählte Befunde der quantitativen Analysen

Die gemittelten Einschätzungen der Schüler/innen weisen auf eine recht gute Beurteilung des Unterrichts und eine hohe Relevanz der erfassten Aspekte hin (vgl. Tabelle 1). Auch die Lehrer/innen schätzen ihren Unterricht im Mittel eher positiv ein. Die Schülermittelwerte weichen nur geringfügig von den Lehrerwerten ab, wobei das Schülererleben des Unterrichts durchweg *positiver* ist als die Selbsteinschätzungen der Lehrer/innen. Für drei der vier Skalen sind die Mittelwertunterschiede zwischen dem Schülererleben und der Lehrereinschätzung statistisch bedeutsam.

Die Unterrichtsskalen sind durchweg hoch positiv miteinander korreliert (mittlere Korrelation Erleben <Schüler>: .78; Wichtigkeit <Schüler>: .73; Lehrer <Selbsteinschätzung>: .67). Dies spiegelt sich auch in hohen internen Konsistenzen der 35 Items wider (Cronbach's Alpha für Erleben: .97; Wichtigkeit: .94; Lehrer: .93) und spricht für ein grundlegendes Syndrom⁷ guten Unterrichts sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht.

⁷ Gruppe von Merkmalen oder Faktoren, deren gemeinsames Auftreten einen bestimmten Zusammenhang oder Zustand anzeigt.

Tabelle 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen der drei Perspektiven

	Schüler (Erleben)		Schüler (Wichtigkeit)		Lehrer (Selbsteinschätzung)		Vergleich Schülererleben-Lehrereinschätzung	
	M	SD	M	SD	M	SD	Differenz	SD
Angemessenheit	1.83	.35	1.55	.22	1.74	.42	.10**	.48
Anregung	2.10	.37	1.87	.25	2.00	.38	.13**	.48
Qualität	1.96	.35	1.76	.24	1.92	.38	.05	.48
Klima	1.72	.38	1.54	.25	1.60	.40	.14**	.47

Anmerkung: ** $p < .01$

Tabelle 2 veranschaulicht die Zusammenhänge *zwischen* den drei unterschiedlichen Perspektiven auf Unterricht. Moderate positive Zusammenhänge bestehen zwischen dem *Erleben* der Schüler/innen und der subjektiven *Wichtigkeit* der Unterrichtsaspekte (mittlere Korrelation: .46). Das bedeutet, je positiver ein Merkmal des Unterrichts erlebt wird, desto wichtiger wird es von den Schüler/innen eingeschätzt, wobei die kausale Richtung dieses Zusammenhangs wie bei jeder bivariaten Korrelation offen bleibt. Die Zusammenhänge zwischen dem *Schülererleben* und den *Lehrereinschätzungen* fallen erwartungsgemäß deutlich geringer aus. Sie erreichen maximal .26 und betragen im Mittel .15. Noch etwas schwächer sind die Beziehungen zwischen der *Wichtigkeit* und den *Lehrereinschätzungen* ausgeprägt: Sie übersteigen .19 nicht und betragen im Mittel .11. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass die nahezu einheitlich positiven Vorzeichen der Korrelationen nicht auf eine Divergenz der Perspektiven von Schüler/innen und Lehrer/innen hindeuten, sondern eher auf die bereits erwähnte Diversität der Sichtweisen.

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen den drei Perspektiven

	Schüler (Wichtigkeit)				Lehrer (Selbsteinschätzung)			
	Q	AG	AR	K	Q	AG	AR	K
Schüler (Erleben)								
Q	.56**	.50**	.51**	.45**	.16*	.13*	.03	.16*
AG	.37**	.57**	.31**	.50**	.09	.23**	-.04	.18**
AR	.40**	.42**	.59**	.42**	.17**	.17**	.20**	.21**
K	.35**	.47**	.40**	.54**	.15*	.22**	.09	.26**
Schüler (Wichtigkeit)								
Q					.13*	.15*	.02	.12
AG					.07	.16**	-.05	.15*
AR					.16**	.14*	.19**	.15*
K					.09	.19**	.00	.17**

Anmerkung: Q = Qualität, AG = Angemessenheit, AR = Anregung, K = Klima
 ** $p < .01$; * $p < .05$

Eine Reihe interessanter Zusammenhänge ergibt sich zwischen den allgemeinen Schülerfragen und den Unterrichtsperspektiven. Im Sinne der Übersichtlichkeit werden hier die Korrelationen über die drei Hauptskalen *Erleben*, *Wichtigkeit* und *Lehrereinschätzung* berichtet, es sei denn, die Ergebnisse für die vier Skalen weichen deutlich voneinander ab. Die engsten Beziehungen zeigen sich zwischen dem Unterrichtserleben der Schüler/innen und dem *eigenen Interesse* am jeweiligen Fach ($r = .62$) sowie dem *wahrgenommenen Interesse* der Lehrkraft am Fach ($r = .46$). Demgemäß werden positivere Unterrichtseinschätzungen bei Schüler/inne/n beobachtet, die von stärkerem eigenem Interesse berichten. Zudem gehen höhere Wichtigkeitswerte mit einem stärkeren *wahrgenommenen Interesse* bei der *Lehrkraft* einher ($r = .29$), nicht jedoch mit dem *eigenen Interesse*. Weiterhin zeigt sich, dass Schüler/innen, die im allgemeinen gern zur Schule gehen, sich in ihrer Klasse wohl fühlen und stolz sind, auf ihre Schule zu gehen, den Unterricht positiver erleben (*Schullust*: $r = .20$; *Klassenklima*: $r = .20$; *Stolz*: $r = .29$) sowie höhere Wichtigkeitseinschätzungen abgeben (*Schullust*: $r = .18$; *Klassenklima*: $r = .32$; *Stolz*: $r = .29$). Der *Leistungsvergleich* spielt nur für das *Erleben* der Schüler/innen eine Rolle; die Korrelation von $.23$ deutet darauf hin, dass Schüler/innen, die ihre Leistung im Vergleich zu ihren Mitschüler/inne/n als besser einschätzen, den Unterricht positiver erleben. Die *erwartete Note* korreliert ebenfalls positiv mit dem Erleben ($r = .28$); demnach werden schlechtere Noten von den Schüler/inne/n erwartet, die den Unterricht weniger gut erleben. *Arbeitsaufwand* und *Vorjahresnote* zeigen negative Zusammenhänge zur Wichtigkeit der Unterrichtsaspekte (jeweils $r = -.21$), die jedoch aufgrund der Stichprobengröße nicht signifikant werden. Zudem besteht ein ähnlicher Zusammenhang zwischen der Vorjahresnote und der Lehrereinschätzung von $-.20$ (nicht signifikant).

Für die weiteren Zusammenhangsanalysen mit der Lehrereinschätzung werden die einzelnen Skalen getrennt betrachtet, da nur für einige Skalen signifikante Beziehungen bestehen, z.B. zwischen dem *Interesse des Schülers* am Fach und der Lehrereinschätzung des *Klimas* ($r = .39$). Darüber hinaus korreliert das *Geschlecht der Lehrkraft* über alle drei Perspektiven (Erleben, Wichtigkeit, Lehrereinschätzung) hinweg leicht negativ mit der Skala *Anregung*, was auf einen höheren Anregungsgehalt des Unterrichts von Lehrerinnen im Vergleich zu dem von Lehrern hindeutet. Für das *Geschlechterverhältnis* in einer Klasse wiederum wird ein Zusammenhang mit der Wichtigkeit aller Unterrichtsaspekte beobachtet. Dementsprechend sind die gemittelten Wichtigkeitseinschätzungen der Unterrichtsmerkmale umso höher, je mehr Mädchen in einer Klasse sind.

4 Ausgewählte Befunde der qualitativen Analysen

In einem nächsten Schritt wurden die Schülerantworten für die beiden offenen Fragen nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten ausgewertet. Zunächst zeigt sich, dass die Möglichkeit einer freien Rückmeldung von der Mehrzahl der Schüler/innen genutzt wurde: Von insgesamt 1.180 Schüler/inne/n, die seit der Erweiterung von SEfU befragt

worden sind, haben insgesamt 966 (82.9%) Schüler/innen lobende Rückmeldungen gegeben und insgesamt 871 (73.8%) Wünsche und Anregungen formuliert, in denen sich jeweils die beiden oben erwähnten Hauptthemen (‘love theme’ und ‘mastery theme’) deutlich widerspiegeln. Ein ganz wesentliches Ergebnis der Auswertung ist zudem die eindrucksvolle Klarheit, Differenziertheit und Konstruktivität, mit der die Schüler/innen ihr Lob bzw. ihre Anregungen artikulieren. Für die inhaltsanalytische Auswertung werden die Häufigkeiten von Nennungen auf der Basis relevanter Suchbegriffe berichtet sowie jeweils mindestens ein anschauliches und repräsentatives Kommentarbeispiel⁸ präsentiert.

Analog zur Abfolge im Fragebogen werden zunächst die Antworten der Schüler/innen auf die Frage, was ihnen besonders gut am Unterricht bei ihrer Lehrkraft gefällt, betrachtet.

„Besonders gut gefällt mir am Unterricht bei ihr/ihm ...“

Besonders häufig repräsentiert ist der breite Komplex des ‘love theme’, der sich z.B. im wahrgenommenen *Unterrichtsklima* äußert. Dazu zählen beispielsweise der *Spaß am Unterricht* (Spaß: 113; lockerer Unterricht: 66; lustig: 50; Witz/witzig: 40; Späße: 18; lachen: 17; Humor: 16; Scherze: 4), z.B.: „Dass man eine lockere und teilweise auch lustige Lernatmosphäre hat, die mir hilft, da ich dann nicht die ganze Zeit gestresst bin und deswegen irgendwie alles besser lernen kann“. Des Weiteren wird häufig die gefühlte *Unterstützung* seitens der Lehrkraft thematisiert (Fragen: 144; Hilfe/helfen/hilfsbereit: 66; auf die Schüler/innen eingehen: 56; mit Problemen zum/zur Lehrer/in gehen können: 43; gute Atmosphäre: 38; Geduld/geduldig: 26; Verständnis/verständnisvoll: 13; Klima: 12), z.B.: „Dass sie meine Fragen beantwortet, jedem hilft und Geduld hat“. Schließlich werden auch oft Merkmale einer *schülerorientierten Lehrperson* genannt (nett: 38; locker: 34; nicht streng: 31; offen: 21; freundlich: 20; ruhig: 20; gerecht: 11), z.B. „Mir gefällt besonders, dass jeder gleich behandelt wird (...) und dass es ihr so wichtig ist, dass uns der Unterricht gefällt!“.

Das ‘mastery theme’ zeichnet sich vergleichbar klar in den positiven Rückmeldungen der Schüler/innen ab. Hierzu zählt zum einen die *Instruktionsqualität* (erklären/Erklärung: 162; [Unterrichts-]Stoff: 8; gestalten/Gestaltung: 8; verstehen: 6; Wissen: 6; verständlich: 5; gut bzw. viel lernen: 4; verstanden: 3; [gute] Beispiele: 2; anschaulich: 27), z.B.: „Es wird alles logisch und gut nachvollziehbar erklärt und schwierige Sachverhalte gemeinsam erarbeitet, so dass jeder die Möglichkeit hat, diese zu verstehen und richtig anwenden zu können“. Zum anderen ist der *Anregungsgehalt* des Unterrichts ein oft thematisierter ‘mastery’-Aspekt (Interesse/interessant: 41; Abwechslung/abwechslungsreich: 33; nicht langweilig: 20; spannend: 12), z.B.: „Dass der Unterricht sehr interessant und abwechslungsreich gemacht wird und die Schüler oft miteinbezogen werden“.

8 Tipp- oder Rechtschreibfehler werden zur besseren Lesbarkeit korrigiert.

In diesen Themenbereich fallen außerdem die *Lehrmethodik* (Gruppen/-arbeit: 62; Experimente: 35; Diskussionen/diskutieren: 16), z.B.: „Er benutzt viele andere Quellen, es wird auch viel in Gruppen gearbeitet und zusammen diskutiert!“, sowie die *Lehrmedien und -materialien* (Computer/PC: 24; Tafel/bild: 22; Medien: 15; Beamer/OHP/Technik: 20; Skript/Material: 15), z.B. „dass er so abwechslungsreich ist, wir machen Spiele, Tafelbilder sind transparent und verständlich, der Einsatz der verschiedenen Medien (Folien, Beamer, PC)“. Schließlich erweist sich die adäquate *Zeitnutzung* als ein für die Schüler/innen relevanter Aspekt ([ausreichend] Zeit: 34; Üben/Übung: 27), z.B. „dass er sich Zeit nimmt, uns alles gründlich zu erklären“.

Vergleichsweise wenig lobende Rückmeldungen finden sich zum Themenkomplex der *Leistungsbewertung* (Hausaufgaben: 14; Note/n: 11; Kontrollen/Tests/Klassenarbeiten: 19), z.B.: „Tests sind immer genau auf den zuvor behandelten Stoff bezogen“, oder: „(...) er Hausaufgabenfolien mitgibt, um unsere Noten zu verbessern und dass er gelegentlich Schüler an die Tafel holt“.

„Ich würde mir folgendes von ihr/ihm bzw. in ihrem/seinem Unterricht wünschen: ...“

Die Wünsche und Anregungen der Schüler/innen lassen prinzipiell ähnliche Themen erkennen; sie zeichnen sich zudem durch ein hohes Maß an Verantwortlichkeit und Konstruktivität aus und spiegeln deutlich die impliziten Theorien der Schüler/innen über ihr Lernen wider. Viele Schüler/innen nutzen auch dieses offene Item, um Lob auszusprechen. Mehr als 100 der 871 Kommentare (d.h. über 10%) drücken völlige Zufriedenheit aus und beinhalten keinerlei negative Kritik, z.B.: „nichts, ist toll so (da der Lehrer ständig an sich arbeitet, um den Unterricht noch besser zu gestalten, ist es schwer, noch einen Verbesserungsvorschlag zu geben)“, oder: „bin vollkommen zufrieden“.

Es zeigt sich, dass die überragende Mehrzahl der Rückmeldungen klar formuliert und informativ ist und dass gerade auch die Wünsche der Schüler/innen in aller Regel anregende und positive Rückmeldungen darstellen. Dies ist außerordentlich wichtig gerade angesichts der Tatsache, dass insbesondere die Rückmeldung von negativen Aspekten weder für den Sender noch für den Empfänger dieses Kommunikationsprozesses leicht ist. Hier bedarf es eines stabilen gegenseitigen Vertrauensverhältnisses und der Ermöglichung von Offenheit durch Anonymität. Besonders eindrücklich soll dies der Wunsch einer Schülerin, die den Lehrer ohne den Einsatz eines anonymisierten Feedbacksystems sicherlich nicht erreicht hätte, verdeutlichen: „Dass er nicht so nah (manchmal) vor mir steht, denn das macht mir ‚Angst‘ und dann bekomme ich kein Wort mehr raus!!!“.

Mit einer deutlicher Häufung von Nennungen ist zunächst der Wunsch nach mehr Gruppenarbeit (115) und mehr Arbeiten am Computer (43) festzuhalten, z.B.: „Ich finde, wir sollten mehr an den Computer gehen“, oder: „dass wir öfter die Chance zu Gruppenarbeit bekommen und der Frontalunterricht durch eine offene Anordnung der Bänke ersetzt wird. Ich denke, so können sich Schüler auch gegenseitig helfen und das kann manchmal verständlicher sein als vom Lehrer selbst“. Sehr deutlich zeichnet sich das ‚mastery theme‘ weiterhin in dem expliziten Wunsch der Schüler/innen ab, mehr zu verstehen (40), beispielsweise durch mehr Erklärungen (42), langsames Vorgehen (33), vermehrtes Üben (29) und häufigeres Wiederholen (15), z.B.: „einfacheres Erklären des Stoffes, mehr praktische Arbeiten zur Vertiefung der Theorie, idiotensicher erklären, nicht vor der Arbeit noch in extremer Schnelle Stoff durchnehmen, ohne große Erklärungen dazu, mehr bildliche Übersichten, Tafelbilder“, oder: „Vielleicht könnte sie, wenn sie uns etwas diktiert, ein bisschen langsamer sprechen, damit wir besser hinterher kommen“.

Eng verknüpft damit ist das Anliegen einer verbesserten Lernatmosphäre, z.B. durch mehr Ruhe in der Klasse (28), z.B.: „dass er es schafft, mehr Ruhe in die Klasse zu bringen, da es ein paar Mitschüler gibt, die die ganze Zeit laut durch die Klasse reden, jedoch nicht zum Unterrichtsthema. Dabei kann man sich nicht richtig konzentrieren“. In mehr als 55 Kommentaren kommt zudem der Wunsch nach abwechslungsreicherem, interessanterem Unterricht unter Verwendung verschiedener Medien (34 zusätzlich zum Computer) zum Ausdruck (Anregungsgehalt), z.B.: „Den Unterricht eventuell etwas kreativer gestalten, d.h. einen Film zum Ende eines Themenkomplexes anschauen, hin und wieder ein Arbeitsblatt mit einer Zusammenfassung zum beendeten Thema“.

Leistung bzw. Leistungsüberprüfung schließlich ist ein Thema, zu dem es vergleichsweise mehr Wünsche und Anregungen gibt als Lob (vgl. den vorhergehenden Abschnitt). Dabei spielen die Leistungskontrollen (45) eine große Rolle, die Hausaufgaben (33) und die Noten (28), z.B.: „dass keine mündlichen Leistungskontrollen über den gerade behandelten Stoff in der Mitte oder am Ende des Unterrichts gemacht werden“, oder: „große und kleine Leistungskontrollen im ausgeglichenen Wechsel (höhere und geringere Gesamtpunktzahl)“.

Auch das ‚love theme‘ kommt in den Wünschen der Schüler/innen zum Ausdruck. Viele erhoffen sich, die Lehrkraft möge mehr auf sie eingehen und sie respektieren und unterstützen (28), oder der Unterricht möge z.B. durch Spaß aufgelockert werden (39), z.B.: „Dass er mehr auf meine Schwächen eingeht und versucht, es mir besser zu erklären!“, oder: „Ich wünsche mir (...), dass er etwas netter zu jedem in der Klasse ist. Manchmal ist er etwas heftig zu den Schülern in meiner Klasse“.

5 Fazit und Ausblick

In der Einführung seines Buches „Schule im Urteil von Lehrern“ schreibt Randoll (1995, S. 4):

„(...) es sind vor allem die Lehrer, die in ihrem Handeln stets mit der von ihnen vermuteten Schülerperspektive umgehen müssen. (...) Denn wenn Lehrer ihre Schüler erreichen sowie etwas bei ihnen bewirken wollen und wenn sie den Interessen und Bedürfnissen von Schülern gerecht werden wollen, dann müssen sie ihre vermutete Schülerperspektive anhand der Selbstaussagen der Schüler immer wieder neu auf deren Gültigkeit hin überprüfen.“

Leider gehört das gemeinsame (und systematische) Reflektieren von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n über Prozesse des Lehrens und Lernens noch nicht zum schulischen Alltag. Dies liegt nicht etwa daran, dass Schüler/innen nicht in der Lage wären, Unterricht einzuschätzen, oder dass sie keine eigene Wahrnehmung und Meinung dazu hätten. Im Gegenteil, die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Schüler/innen sehr motiviert sind, über Unterricht zu sprechen, und dass ihre Einschätzungen Gültigkeit besitzen. Vielmehr scheint wechselseitig vorhandene Angst und Unsicherheit eine Ursache zu sein, warum Lehrer/innen eher skeptisch der Meinung ihrer Schüler/innen gegenüberstehen und diese wiederum selten von sich aus den Mut aufbringen, ihrer Lehrkraft persönliches Lob oder eigene Wünsche mitzuteilen. Ziel des vorliegenden Beitrages war es daher insbesondere aufzuzeigen, dass Schülerurteile eine eigenständige, gültige Perspektive auf Unterricht darstellen.

Wie die aktuellen Befunde empirischer Unterrichtsforschung zeigen, müssen sich die allgemeinen Einschätzungen der Schüler/innen nicht notwendigerweise mit der Sicht der Lehrkraft decken (Claussen 2002). Gerade darin liegt jedoch auch ihr besonderer Wert. Insbesondere die offenen Rückmeldungen bieten den Lehrer/inne/n wertvolle Einblicke in die Wahrnehmung ihrer Schüler/innen. Die Schülerkommentare spiegeln sowohl inhaltlich und methodisch relevante Themen als auch Aspekte der Beziehungsebene wider. Wie die ausgewählten Kommentarbeispiele zeigen, geben die Schüler/innen sehr viel Lob und formulieren in den meisten Fällen sehr klar, was sie benötigen, um noch besser lernen zu können. Dabei sind ihre Wünsche in der Mehrheit an den realen Bedingungen von Unterricht bzw. Schule orientiert. Eventuelle Befürchtungen, Schüler/innen würden – gäbe man ihnen erst einmal den Raum dazu – kaum zu realisierende Vorstellungen an die Lehrkräfte herantragen, können durch die diesem Beitrag zugrunde liegende Datensammlung widerlegt werden.

Das Erschließen der Schülerperspektive kann als *ein* wesentlicher Ausgangspunkt der eigenen Unterrichtsentwicklung von Lehrer/inne/n betrachtet werden, wobei empirische Arbeiten zur Rezeption und zum konkreten Umgang mit solchen spezifischen Rückmeldungen noch ausstehen. Ziel weiterer Untersuchungen sollte es dementspre-

chend sein darzulegen, wie Lehrer/innen mit solchen Informationen dann tatsächlich umgehen, d.h. wie gut sie aus solchen Informationen konkrete Innovationen für den Unterricht ableiten können. Allgemein ist die Wirkung so genannter *Feedback-Interventionen* keinesfalls zu pauschalisieren, wie eine Meta-Analyse von Kluger und DeNisi (1996) verdeutlicht. Eine deutschsprachige Rezeptionsstudie von Ditton und Arnoldt (2004) zeigt zudem auf, dass die Wahrnehmung der Gültigkeit und Nützlichkeit von Schülerrückmeldungen unter Lehrer/inne/n recht stark variiert. Außerdem wird in dieser Befragung die Notwendigkeit deutlich, sich zukünftig vor allem der zwischen Evaluationsergebnissen und konkreten Handlungsansätzen bestehenden Lücke zu widmen. Zwar stellen speziell die freien Schülerrückmeldungen eine Informations- und Ideenquelle für Lehrer/innen dar, doch bedarf es gerade hier weiterer empirischer Untersuchungen, die konkret die Nutzung der Rückmeldungen für den eigenen Unterricht fokussieren.

Abschließend soll das Potenzial *selbst-gesteuerter* Evaluationen gewürdigt werden. Zunächst helfen die gewonnenen Informationen der Lehrkraft, die ablaufenden Unterrichtsprozesse umfassender und genauer wahrzunehmen. Dies dient direkt und indirekt der Stärkung der Lehrerrolle. Zudem ist ein positiver Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen zu erwarten, der aus der Wertschätzung der Schülermeinung seitens der Lehrer/innen resultiert. Dies sollte sich zudem förderlich auf die Entwicklung von Eigenverantwortung seitens der Schüler/innen auswirken. Auch an dieser Stelle wird der Bedarf zukünftiger Studien deutlich, in denen die Auswirkungen von Schülerbefragungen auf z.B. das Lehrer-Schüler-Verhältnis oder die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schüler/inne/n sowie Lehrer/inne/n untersucht werden.

Literatur

- Bloom, B.S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Clausen, C. (2002): *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H. 2, S. 262-286.
- Ditton, H./Arnoldt, B. (2004): Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. In: *Empirische Pädagogik* 18, H. 1, S. 115-139.
- Gruehn, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 3)*. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Kluger, A.N./DeNisi, A. (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin* 119, H. 2, S. 254-284.
- Luft, J./Ingham, H. (1955): *The Johari Window, a Graphic Model for Interpersonal Relations*. Western Training Laboratory in Group Development, August 1955. University of California at Los Angeles, Extension Office.

- Meyer, H. (2005): Was ist guter Unterricht?. Berlin: Cornelsen.
Projekt kompetenztest.de. URL: <http://www.kompetenztest.de>; Zugriffsdatum: 11.03.2009.
Randoll, D. (1995): Schule im Urteil von Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
Rolf, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
Slavin, R.E. (1996): Education for All. Lisse: Swets & Zeitlinger.
Wang, M.C./Haertel, G.D./Walberg, H.J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research 63, H. 3, S. 249-294.
Wright, B./Sherman, B. (1965): Love and Mastery in the Child's Image of the Teacher. In: School Review 73, H. 2, S. 89-101.

Nicole Kämpfe, Dr. phil., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *kompetenztest.de* (Bereich Prozessevaluation), Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Anschrift: projekt.kompetenztest.de, Institut für Psychologie, Universität Jena,
Steiger 3, Haus 1, 07743 Jena
E-Mail: Nicole.Kaempfe@uni-jena.de

Rainer Block

Modelle zur Berechnung der Leistungseffektivität von Schulen

Bericht zur aktuellen OECD-Expertise „Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools“

Value-Added Modelling to Estimate School Effects

Report on the Topical OECD Publication “Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools”

Um es direkt zu Anfang in aller Klarheit zu sagen: Die Zielgruppen der jüngsten OECD-Publikation sind – entgegen anders lautender Behauptungen im Klappentext – die politischen Entscheidungsträger und die Bildungsadministration der OECD-Mitgliedsländer. Gerade deswegen aber lohnt sich die Lektüre, zeigt sie doch auf, welcher Diskurs – aller Wahrscheinlichkeit nach – in naher Zukunft verstärkt Einzug in die schulpolitische Diskussion auch der Bundesrepublik Deutschland halten wird.

Auf 220 Seiten werden den „policy makers and administrators“ die Vor- und Nachteile verschiedener (statistischer) Modelle und Systeme zur Berechnung der Leistungseffektivität von Schulen (so genanntes Value-Added-Modelling) handbuchartig aufbereitet, um schließlich konkrete politische, institutionelle und technische Handreichungen zur Implementierung derartiger Messmodelle anzubieten. Warum hat die Bildungsadministration der Länder – aus Sicht der OECD – eine derartige Nachhilfe überhaupt nötig? Der Grund ist einfach: Das in vielen OECD-Ländern mittlerweile installierte outputorientierte Steuerungsmodell im Schulwesen, häufig verbunden mit einem öffentlichen Ranking der Leistungseffektivität der einzelnen Schulen, ist auf aussagekräftige und valide Indikatoren zur Messung und Bewertung eben jener Leistungsfähigkeit der Schulen angewiesen, damit es seine intendierten Steuerungswirkungen entfalten kann. Wie der OECD-Bericht lehrt, sind aber nur in wenigen OECD-Ländern Mess- und Bewertungsverfahren implementiert, die den wissenschaftlichen und akademischen Ansprüchen an einen ‚fairen‘ Schulvergleich genügen. Verbreitet sind diese Modelle –

nach Ansicht der Autoren – hingegen insbesondere in den USA und im Vereinigten Königreich.

Der OECD-Bericht geht auf eine Arbeitsgruppe im Rahmen des „Education Committee of the OECD, Directorate for Education“ aus dem Jahre 2005 zurück, geleitet von Ben Jensen, unter Beteiligung externer Wissenschaftler (allen voran Henry Braun). An der Arbeitsgruppe haben – ohne Deutschland – folgende 13 Staaten teilgenommen: Australien, Belgien (Flämischer Teil), Dänemark, Frankreich, Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik und Vereinigtes Königreich. Der Bericht basiert auf vier zweitägigen Treffen der Arbeitsgruppe. Er fokussiert insbesondere die technischen, statistischen Aspekte des Value-Added-Modelling. ‚Value Added‘ meint dabei den Mehrwert, also den Zugewinn an Leistung, der unmittelbar auf die Schule und konkret das Unterrichtshandeln zurückzuführen ist. Value-Added-Modelling wird wie folgt definiert: „A class of statistical models that estimate the contributions of schools to student progress in stated or prescribed education objectives (e.g. cognitive achievement) measured at at least two points in time“ (S.17). Dies ist eine erstaunliche Engführung gegenüber den sonst üblichen Definitionen im Kontext der Schuleffektivitätsforschung (vgl. Hill 2001; Scheerens/Bosker 1997), werden so doch Querschnittuntersuchungen zur Erfassung der Schuleffektivität explizit aus der Gruppe des Value-Added-Modelling ausgeschlossen. Zur Erinnerung: In der Bundesrepublik Deutschland basieren die Schuleffektivitätsmessungen im Rahmen der Lernstandserhebungen beispielsweise ausschließlich auf Querschnittuntersuchungen.

Im weiteren Verlauf werden die Modelle dann im Detail vorgestellt: Linear regression value-added models, Variance component und random effect models, Fixed-effects value-added models, Dallas model, Multivariate random effect response models, Growth curve analysis. Diese Auflistung hat man so schon anders und zum Teil auch differenzierter gesehen (z.B. Lissitz 2005). Den Bericht zeichnet aber aus, dass er kein Modell a priori präferiert, die Vor- und Nachteile der einzelnen Ansätze thematisiert, auf die hohe Kongruenz der Ergebnisse über die einzelnen Modelle hinweg verweist und die Entscheidung für oder gegen ein spezifisches Modell nicht allein aus statistischen Erwägungen ableitet, sondern wesentlich vom konkreten administrativen Verwendungskontext des Messmodells abhängig macht.

Damit wären wir beim zweiten zentralen Teil des Bandes, der Implementierung von Value-Added-Ansätzen. Die Autoren schlagen den politischen Entscheidungsträgern und der Bildungsadministration ein Acht-Phasen-Entscheidungsmodell vor: Phase 1: Setting policy objectives and school performance measures, Phase 2: Presentation and use of value-added information, Phase 3: Data quality, Phase 4: Choosing an appropriate value-added model, Phase 5: Communication and stakeholder engagement strategies, Phase 6: Training, Phase 7: Pilot programme, Phase 8: Ongoing development. In diesem Zusammenhang erachten die Autoren zwei zu entscheidende und miteinander verbundene Schlüsselfragen als zentral. Erstens: Sollen die modellierten Schuleffektivitätswerte

veröffentlicht werden oder nicht? Zweitens: Produziert das gewählte statistische Modell so kleine Standardfehler, dass auch für kleinere Schulen aussagekräftige Effektivitätswerte berechnet werden können?

Der Bericht bietet insgesamt einen kompendialen Überblick über die in der wissenschaftlichen Schuleffektivitätsforschung derzeit diskutierten und in der Bildungspraxis angewandten Value-Added-Modelle. Darüber hinaus kann er als Handreichung zur politischen und administrativen Implementierung derartiger Modelle herangezogen werden.

Insbesondere zwei Aspekte an diesem Bericht sind kritisch zu bewerten:

1) Obwohl der Bericht sowohl die Vor- als auch die Nachteile der einzelnen Value-Added-Modelle thematisiert, fällt die methodenkritische Bewertung der Ansätze insgesamt zu positiv aus. Die Probleme – insbesondere bei der Adjustierung von Leistungswerten, gerade wenn es darum geht, nicht nur die Schuleffektivität, sondern auch die Lehrereffektivität zu messen – sind Legion und in anderen Kontexten schon deutlicher formuliert worden (z.B. Lissitz 2005; Molnar 2002).

2) Der Bericht ist weitgehend blind hinsichtlich der kontraproduktiven Effekte für die Schulentwicklung, die mit der Einführung einer von öffentlichen Schulrankings begleiteten Schuleffektivitätsmessung einher gehen können. Nur an zwei Stellen in dem 220 Seiten langen Text und sehr kursorisch werden die nicht erwünschten, möglichen Nebeneffekte des Value-Added-Modelling in der Praxis thematisiert (u.a. unter dem Oberbegriff „incentives and sub-optimal outcomes“). Demgegenüber haben Nichols und Berliner (2007) in ihrer empirischen Untersuchung mit dem Titel „Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools“ die verheerenden Effekte eines derartigen Steuerungsmodells für das Schulwesen in den USA umfangreich dokumentiert, wie z.B. die tendenzielle Verengung des Schulcurriculums, die Konzentration auf abfragbares Test-Wissen, Testmanipulationen durch Lehrkräfte, ein manipulativer Ausschluss schwacher Schüler/innen von Leistungsüberprüfungen, die Konzentration von Lehrerbemühungen auf Grenzfälle im Leistungsniveau (Vernachlässigung schwacher Schüler/innen), den Anstieg vorzeitiger Schulabgänger ohne Abschluss.

Derlei Problemstellungen bewegen sich jedoch jenseits des statistischen Horizontes, der den Schwerpunkt des OECD-Berichtes bildet. Böse Zungen könnten deshalb auch mutmaßen, die OECD-Handreichung sei ein Versuch, den Bildungsbereich der OECD-Staaten weiter für die kommerzielle Testindustrie zu öffnen.

Literatur

- Hill, P. (2001): Perspectives on Education. Teaching and School Effectiveness. Melbourne: Department of Education, Employment and Training.
- Lissitz, R.W. (Hrsg.) (2005): Value Added Models in Education: Theory and Applications. Maryland: Jam Press.
- Molnar, A. (2002): School Reform Proposals – The Research Evidence. Tempe: Arizona State University. Education Policy Research Unit. URL: http://epsl.asu.edu/epru/epru_2002_Research_Writing.htm; Zugriffsdatum: 16.03.2009.
- Nichols, S.L./ Berliner, D.C. (2007): Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools. Harvard: Harvard Education Press.
- OECD (2008): Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools. Paris: OECD Publications. URL: <http://masetto.source.oecd.org/vl=2592460/cl=37/nw=1/rpsv/cw/vhosts/oecdthemes/99980029/v2008n20/contp1-1.htm>; Zugriffsdatum: 17.03.2009.
- Scheerens, J./Bosker, R.J. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Rainer Block, Dr. phil., geb. 1961, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bildungsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/Schulpädagogik, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55128 Mainz
E-Mail: rainer.block@arcor.de

Margrit Stamm

Typen von Schulabbrechern

Zusammenfassung

Die deutschsprachige Bildungsforschung setzt sich in jüngster Zeit verstärkt mit Schulabbrechern („Dropouts“) auseinander. Selten wird dabei untersucht, wer diese Dropouts sind und ob sie sich möglicherweise voneinander unterscheiden. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Aufsatz. Auf der Basis einer empirischen Typologie konnten vier unterschiedliche Arten von Schulabbrechern identifiziert werden: ruhige Außenseiter, Schulversager, Schulumüde und Rebellen. Mit Blick auf ihre unterschiedlichen personalen und sozialen Risikofaktoren belegen diese Ergebnisse die Notwendigkeit, Schulabbrecher in unterschiedliche Profile zu differenzieren. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Aufsatz auch die Bedeutung verschiedener Präventionsstrategien.

Schlüsselwörter: Dropout, Risikoschüler, Heterogenität, Prävention

Types of School Dropouts

Abstract

Educational research from the German-speaking area has recently begun to focus more strongly on dropouts. In this regard, however, it is rarely examined who these dropouts actually are and whether they possibly differ from one another. The current article addresses this question. On the basis of an empirical typology, it was possible to identify four different types of school dropouts: quiet outsiders, school failures, the school-weary, and rebels. In view of the different personal and social risk factors, these results demonstrate the necessity to differentiate between school dropouts according to different profiles. Against this background, the article also discusses the importance of various different prevention strategies.

Keywords: dropout, risk students, heterogeneity, prevention

1. Einleitung

In Europa erfüllen jährlich durchschnittlich 18.5% der Jugendlichen ihre obligatorische Schulpflicht nicht, weil sie ohne qualifizierten Abschluss das Bildungssystem verlassen („Dropouts“). In Deutschland waren es im Jahr 2006 1,08 Mio. Schulabbrecher (10%, Statistisches Bundesamt 2006). Für Österreich und die Schweiz liegen bislang keine offiziellen Daten vor, so dass man auf Angaben verschiedener Studien mit Bezug zum Schulabbruch angewiesen ist. Riepl (2004) spricht für Österreich von 5%, eine Schweizer Nationalfonds-Studie von 6% bis 9% Schulabbrechern (Eckmann-Saillant/Bolzmann/Rham 1994). Die Untersuchung dieses Phänomens ist eine schwierige Aufgabe, nicht nur deshalb, weil die Forschung eine große Anzahl individueller, familiärer und schulischer Faktoren identifiziert hat, sondern auch, weil die gleichen Faktoren die Schüler in unterschiedlicher Art und Weise und zu unterschiedlichen Zeitpunkten beeinflussen. Trotz dieser Schwierigkeiten liegt eine ganze Anzahl an Studien vor, welche belegen, dass Schulabbrecher durchgehend ungünstigere Merkmale zeigen als Schüler, welche die Schule regulär abschließen (Alexander/Entwistle/Kabbani 1997; Garnier/Stein/Jacobs 1997; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002; Rumberger 2004). Berichtet werden persönliche und soziale Anpassungsschwierigkeiten (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen), ein ungünstiger leistungsrelevanter Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten/Testergebnisse, Klassenrepetition) sowie deprivierte Familienverhältnisse (sozioökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Kultur). Jugendliche, die verschiedene dieser Faktoren auf sich vereinen, gelten als Schüler mit Risikofaktoren. Diese Vielfalt weist darauf hin, dass es *den* Schulabbrecher offenbar nicht gibt. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb ihre Heterogenität genauer untersucht werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich auf der Basis individueller Schülerdaten eine empirische Typologie bilden lässt. Nach einer knappen Darstellung der theoretischen Grundlagen und methodischen Anmerkungen werden die Ergebnisse dieser Typologie dargestellt. Der Aufsatz endet mit einigen, an die Bildungspolitik und die pädagogische Praxis adressierten Überlegungen.

2. Theoretische Grundlagen

Längsschnittliche Untersuchungen wie die von Cairns u.a. (1989), Alexander u.a. (1997) oder Garnier u.a. (1997) liefern empirische Unterstützung für die Vermutung, dass das Ausmaß schulischer und persönlicher Probleme zwischen den Dropouts schwankt. Schüler mit schlechten Schulleistungen und problematischem Verhalten werden zwar mit größerer Wahrscheinlichkeit zu Schulabbrechern als gute Schüler ohne Verhaltensprobleme. Trotzdem bilden sie nicht die Mehrheit der Dropouts. In der Untersuchung von Cairns u.a. (1989) beispielsweise zeigten 45% der Dropouts zwar schlechte Schulleistungen, aber keine problematischen Verhaltensweisen, 45% ein hohes Ausmaß an Aggression, aber durchschnittliche Schulleistungen, und bei 10% handelte es sich um Dropouts ohne schulische oder verhaltensbezogene Probleme.

Solche Differenzierungen zeigen sich auch bei Tinto (1975) oder bei Eckmann-Saillant u.a. (1994). Tinto (ebd.) unterscheidet zwei grundsätzliche Typen: die Schulversager („academic dismissals“), die aufgrund ungenügender Schulleistungen oder nicht bestandener Prüfungen die Schule verlassen müssen oder wegen zusätzlicher disziplinarischer Probleme von ihr verwiesen werden sowie die Schulabbrecher, welche die Schule aufgrund vielfältiger Probleme freiwillig verlassen („voluntary withdrawals“). Eckmann-Saillant u.a. (1994) stellen den klassischen Schulversagern – die früh schon durch Leistungsprobleme auffallen, mit Klassenwiederholungen konfrontiert sind und aus eher bildungsfernen Familien stammen, wobei die Eltern häufig selbst die Schule abgebrochen haben – die „révoltés anticonformistes“ entgegen. Dabei handelt es sich um intelligente, herausfordernde und kreative Jugendliche, die aus eher bildungsnahen Elternhäusern stammen, jedoch häufig sozial isoliert sind und sich emotional langsam von der Schule entfernen.

Insgesamt jedoch scheint diese Heterogenität in der Fachliteratur kaum ein Problem darzustellen. Die meisten empirischen Studien betrachten ihre Samples als homogene Gruppen. Häufig wird allerdings festgehalten, dass aufgrund unterschiedlich wirkender Risikofaktoren kein Dropout gleich wie der andere sei (Ellenbogen/Chamberlain 1997; Blaug 2001). Obwohl sich die meisten Studien zur Diversität bekennen, berücksichtigen sie in ihren Analysen weder quantitative noch qualitative interindividuelle Unterschiede im Hinblick auf psychische und soziale Erfahrungen. Andere Untersuchungen wiederum schlagen zwar Typologien vor, ohne jedoch ihre Klassifikation empirisch zu überprüfen (Kronick/Hargis 1990).

Unabhängig von solchen Typologisierungen ist die Liste der von der Dropoutforschung präsentierten potenziellen Prädiktoren lang und ziemlich konsistent (Roderick 1994; Rumberger 2004; Stamm 2006). Sie lassen sich drei Kategorien zuteilen: dem sozialen Hintergrund (sozio-ökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Kultur), dem leistungsrelevanten Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten, Klassenrepetition) sowie personbezogenen und umweltabhängigen Faktoren (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen). Die Schulpräsenz erweist sich dabei in vielen Studien als wichtiger prädiktiver Faktor von Schulabbruch. Hess u.a. (1989) konnten Dropoutverhalten mit einer Wahrscheinlichkeit von 85% anhand von Schulpräsenzdaten von Dritt- und Viertklässlern voraussagen. Janosz u.a. (1997) erreichten eine Genauigkeit von 80% durch die Prädiktoren Schulleistung und Schulengagement bei Sechstklässlern.

3. Ein typologischer Zugang

Aus einer theoretischen Perspektive kann die Konstruktion und Nutzung einer Typologie helfen, die unterschiedlichen Lebenswege von Dropouts, die Art und Weise, wie Risiko- und Schutzfaktoren interagieren oder wie sie sich innerhalb bestimmter Typen anhäu-

fen, zu klären. Damit können das Verständnis individueller Unterschiede gestärkt sowie adressatengerechte Interventionen geplant und durchgeführt werden. Eine solche Adressatenorientierung ist jedoch nur möglich, wenn Schulabbrecher nicht lediglich mit der allgemeinen Etikette „Dropout“ versehen werden. Schulen können nur Resilienz fördern, wenn sie auf einen Unterricht achten, der auf die spezifischen Bedürfnisse sowie Schwächen und Stärken der Schüler ausgerichtet ist. Eine zuverlässige, systematische Klassifikation *potenzieller* Schulabbrecher legitimiert sich somit auch aus einer ressourcenorientierten Betrachtungsweise.

Drei interessante Dropout-Modelle stehen dazu zur Verfügung: die Modelle von Finn (1989), Tinto (1993) sowie Wehlage und Rutter (1986). Zwar handelt es sich durchwegs um amerikanische Modelle und damit um kulturelle Transplantate, die nur mit der nötigen Distanz auf hiesige Verhältnisse übertragen werden dürfen, doch finden sich ihre Kernaussagen in etwas anderen Zusammenhängen auch in der hiesigen Schulqualitätsforschung (Fend 1998). Alle drei Modelle identifizieren nämlich Faktoren wie Schulpartizipation, Schulleistung oder Schulengagement als das Herzstück des Rückzugs- resp. Abkoppelungsprozesses. Die Erklärung jedoch, *wie* diese Faktoren interagieren, variiert bei den drei Autoren. So fokussiert Finns Modell (1989) beispielsweise auf das Zusammenspiel zwischen Partizipation in Schulaktivitäten, Schulleistungen und der Identifikation mit der Schule. Wehlage und Rutter (1986) betonen die Wichtigkeit dieser drei Elemente ebenfalls. Während sie allerdings die Schulleistung als das Ergebnis des schulischen Engagements (ähnlich der Partizipation bei Finn) und der Zugehörigkeit zur Schule (bei Finn: der Identifikation) identifizieren, erachtet Finn (1989) die Schulleistung als Mediatorvariable des Einflusses der Partizipation auf die Identifikation. Gemeinsam sind allen drei Modellen drei grundlegende Aspekte: Erstens erachten sie die schulische Umgebung als Determinante der Qualität von Schulerfahrung. Zweitens implizieren sie, dass die Wege und Hintergründe, die zum Schulabbruch führen, *nie* ausschließlich auf individuellen Charakteristika basieren. Drittens erkennen sie die Diversität der Dropout-Population an, ohne jedoch die theoretische Erklärungskraft ihrer Modelle näher zu spezifizieren. Es muss deshalb offen bleiben, inwiefern ihre Theorien alle Schulabbrecher-Typen valide abbilden.

Eine systematische Typologie ist auch in der Lage, die Erklärungskraft von unterschiedlichen Theorien zu testen und zu überprüfen, wie gut sie die Charakteristika verschiedener Subgruppen abbilden. Sie können den heuristischen Wert einer Theorie validieren oder die Notwendigkeit, ein komplementäres Modell zu entwickeln, legitimieren.

4. Untersuchungsdesign

Das allgemeine Ziel der Studie bestand darin, den heuristischen Wert eines typologischen Zugangs zur Untersuchung von Schulabbruch zu erforschen. Als Basis diente die *individuelle Schulerfahrung*. Gewählt wurde dieser Zugang, weil viele Studien

Schulfaktoren als beste Prädiktoren für Dropout nachweisen, theoretische Dropout-Modelle diese als Schlüsselemente nutzen und die Fachliteratur dabei aufzeigt, wie heterogen die Schulerfahrungen von Dropouts sind. Nicht zuletzt wird davon ausgegangen, dass die Konzentration auf Schulfaktoren die Akzeptanz der Typologie durch Schulpraktiker verstärkt. Dadurch steigt die Chance, dass sie in der (sozial-)pädagogischen Praxis verwendet wird.

Methode

Die Studie basiert auf Daten einer schriftlichen Befragung von 93 Schulabbrechern, 53 männlichen und 40 weiblichen Geschlechts. Identifiziert wurden sie im Rahmen einer Befragung von Beratungspraxen (N=46) sowie aus zwei Projekten zum Schulausschluss resp. Time-out Jugendliche (N=47). Als Dropout galt, wer die Schule vor Ablauf des Schuljahres verlassen und in keine andere Schule gewechselt hatte resp. wer nach einer Time-out-Phase zwar in die Schule zurückkehrte, sie dann jedoch trotzdem abbrach. Das Alter der Probanden lag zum Befragungszeitpunkt zwischen 15 und 19 Jahren. Die Befragungsinhalte betrafen schulische, familiäre und persönliche Angelegenheiten. Der sozio-ökonomische Hintergrund zeigte mit 33,4% – gegenüber 19,2% Altersgleichen in der durchschnittlichen Schweizer Bevölkerung (Bundesamt für Statistik 2007) – eine Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das akademische Milieu hingegen war mit 7,2% – gegenüber 22,2% in der gesamten gleichaltrigen Bevölkerung – massiv untervertreten (ebd.).

Erhebungsinstrumente und Auswertungen

Erfasst wurden Schulerfahrungen (Noten, Klassenwiederholungen, Schulengagement, Schulerfolg, Stress und disziplinarische Maßnahmen), Familienerfahrungen (soziale Herkunft, familiäre Benachteiligung wie Trennung/Scheidung der Eltern, Familiengröße, Häufigkeit des Umzugs, Qualität der Eltern- und Familienanbindung sowie elterliches Monitoring, verstanden als kontrollierende und korrigierende Begleitung des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesses und gemessen in Begriffen von Kontrolle, Strafen, Regeln-Aufstellen). Dazu kam der Lebensstil, der über Peer-Beziehungen (Anzahl der Freunde, Ausmaß des Eingebundenseins) sowie Freizeitaktivitäten (Engagement in passiven [Kino, Musikhören] und aktiven Freizeitbeschäftigungen [Hobbies, Sport, „Herumhängen“] und Jobben neben der Schule) abgefragt wurde. Einstellungsmuster wurden mit Fragen zu Vorschriften, Normen und Autoritäten eruiert. In Bezug auf deviante Verhaltensweisen wurden Schüler gefragt, wie schlimm sie es finden, wenn jemand ein Delikt aus einer Liste von zehn Möglichkeiten begeht.

Die Analysen erfolgten in zwei Etappen. Zunächst wurde eine so genannte Assoziationsanalyse nach Janosz u.a. (2000) durchgeführt. Das ist eine Teilungsmethode, in der die Stichprobe mittels einer Splitting-Variable in zwei Subsamples unterteilt und dann jedes Subsample durch eine andere Splittingvariable weiter unterteilt wird, so lange, bis die Gruppen zu klein sind oder keine Variablen mehr als Splittingkriterien betrachtet werden können. Eine Variable wird dann zu einem Splitting-Kriterium, wenn sie diejeni-

ge ist, welche die deutlichste Beziehung zu allen anderen potenziellen Kriterien aufweist (χ^2). Im zweiten und dritten Schritt wurde eine Serie von logistischen Regressionen durchgeführt, um zu bestimmen, welche Schul-, Familien- und Personalvariablen in der Lage sind, die unterschiedlichen Schulabbrechertypen von den Bleibern zu unterscheiden sowie ihren Prognosewert zu bestimmen.

5. Ergebnisse

5.1 Typologie

Die Ergebnisse der Assoziationsanalyse sind in Abbildung 1 dargestellt. Sie führten zu einer 4-Gruppen-Lösung. Schulabbrecher konnten zunächst auf Grund des Niveaus ihres schulischen Verhaltens identifiziert werden (unauffälliges versus auffällig-negatives Verhalten). Schüler, welche keine Anzeichen problematischen Verhaltens zeigten, konnten gemäß ihrem schulischen Engagement und ihren Schulnoten klassiert werden. Hier tauchte eine Gruppe von Jugendlichen auf, welche ein durchschnittlich bis hohes Niveau an schulischem Engagement zeigte. In der Gruppe der der Schule ledig-

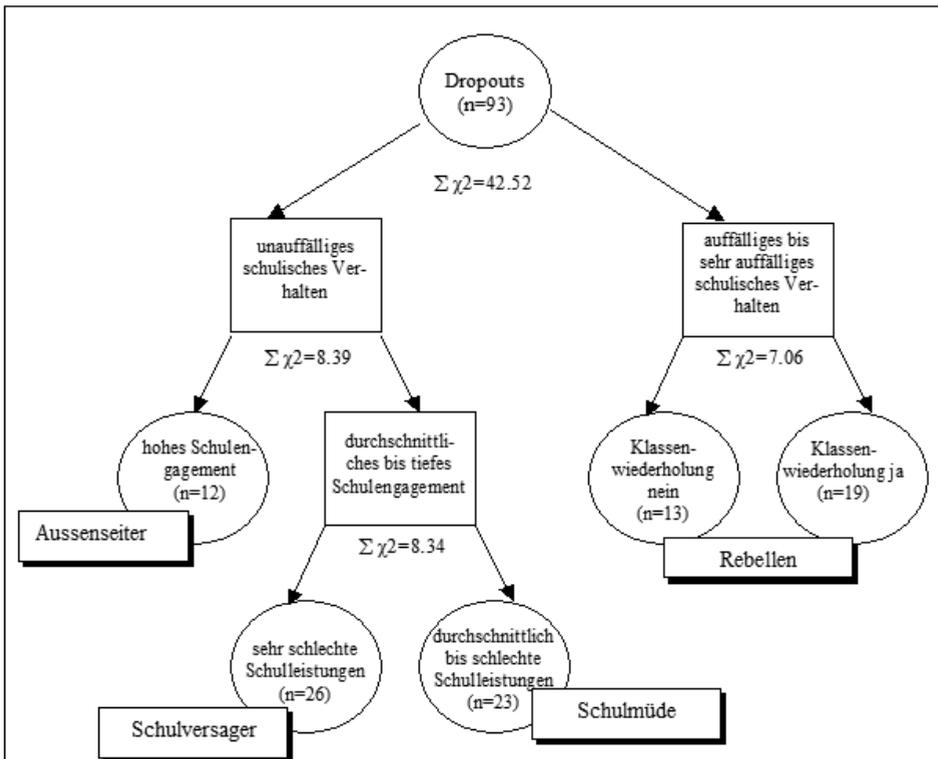


Abbildung 1: Gruppenbildung und Verteilung der Schulabbrecher auf die Typen

lich schwach verpflichteten Jugendlichen konnten zwei Subgruppen identifiziert werden: solche mit sehr schlechten und solche mit durchschnittlichen bis eher unterdurchschnittlichen Schulleistungen. Schließlich brachte die weitere Unterscheidung der Jugendlichen mit unproblematischem Verhalten auf der Basis des Faktors Klassenwiederholung zwei weitere Subgruppen hervor. Die finale Typologie basiert somit auf drei Achsen: auf dem schulischen Verhalten, dem schulischen Engagement und der Schulleistung. Die Interaktion zwischen diesen Faktoren deckte vier Typen auf: Außenseiter, Schulumüde, Schulversager und Rebellen. Um die Typen zu charakterisieren, wurden nach einer sorgfältigen Inspektion der Variablenmittelwerte vier Labels gewählt, welche die Typen am besten beschreiben. Sie stellen vier verschiedene Konfigurationen von Schulabbrechern dar, basierend auf den *subjektiv berichteten* Schulerfahrungen der Betroffenen. In Bezug auf die geschlechtsspezifische Verteilung liefern die Analysen signifikante Verbindungen zwischen Geschlecht und Dropout-Typ ($\chi^2(3, n=396)=2.22, p=.34$). Neben dem deutlichen männlichen Überhang insgesamt zeigte sich insbesondere eine Dominanz in der Gruppe der Schulversager und der Rebellen. Mädchen hingegen waren in der Außenseiter-Gruppe auffälliger.

Außenseiter

Diesen Schulabbrecher-Typ bilden 13% (N=12) der Jugendlichen. Sie zeigten (a) keine Anzeichen problematischer Verhaltensweisen und (b) ein relativ hohes Engagement gegenüber der Schule. Ihre Schulleistungen waren zwar eher tiefer als die Leistung von Bleibern und Schulumüden, aber höher als die Leistungen der Schulversager und der Rebellen. Wie erwartet waren Außenseiter kaum in Schulaktivitäten eingebunden. Von allen Abbrechertypen zeigten sie das positivste Schulprofil.

Schulversager

Diese Gruppe bildet mit n=26 (28%) die größte Gruppe des Samples. Sie zeigte eine schwache Bindung an die Schule, durchschnittliches bis geringes unterrichtsstörendes Verhalten und schlechte Schulleistungen. Damit verkörperten diese Schulversager die Gruppe, welche am wenigsten in der Lage war, minimale Schulerfordernisse zu erfüllen. Im Vergleich zu den Schulumüden und den Außenseitern lagen ihre Probleme in erster Linie im Lernen und in der Unfähigkeit, genügende Schulnoten zu erzielen. Trotzdem ähnelte ihr schulisches Verhalten den Bleibern und erscheint günstiger als das der Verhaltensauffälligen. Konsequenterweise waren die Schulversager relativ wenig mit disziplinarischen Maßnahmen konfrontiert.

Schulumüde

Diese 24,7% (N=23) Dropouts zeigten ein eher ungünstig ausgeprägtes Schulprofil. Es äußerte sich in unangepasstem Unterrichtsverhalten, lediglich genügenden Schulleistungen und einer relativ großen Schuldistanz. Mit Ausnahme der Außenseiter zeigten jedoch alle Abbrechertypen eine schwache Bindung an die Schule. Schulumüde Dropouts waren der Schule gegenüber eher feindlich eingestellt und kümmerten sich auch nicht besonders um Schulnoten. Erstaunlicherweise empfanden sie sich jedoch auch weniger

kompetent als andere Abbrecher. Zusammen mit den Außenseitern hatten sie die besten Schulnoten, bessere jedenfalls als die Schulversager und die Rebellen. Schulmüde fielen nicht so ausgeprägt durch unangepasstes Verhalten auf wie die Rebellen, aber sie zeigten mehr Probleme als die Außenseiter und waren auch häufiger von disziplinarischen Maßnahmen betroffen.

Rebellen

Die 32 Personen (34,4%) dieser Gruppe waren durch ein hohes Maß an Verhaltensauffälligkeiten gekennzeichnet. Zusätzlich dazu gelang es ihnen kaum, genügende Schulleistungen zu erzielen, sich an die Schule zu binden und ihre Anforderungen zu erfüllen. Daraus erwuchsen ihnen Schwierigkeiten auf allen schulischen, verhaltensmäßigen und motivationalen Ebenen. Ihre Noten und ihre schulische Anbindung waren tiefer als diejenigen der Außenseiter. Deshalb scheint es wenig überraschend, dass Rebellen wenig Engagement in ihr Schulleben investierten und häufig die Schule schwänzten. Entsprechend hoch waren die disziplinarischen Verstöße. Insgesamt verfügte dieser Abbrechertyp über das negativste Profil aller Gruppen.

5.2 Vorhersage der Abbrechertypen

Um den Prognosewert unterschiedlicher schulischer, familialer, personaler und auf den Lebensstil bezogener Faktoren festzulegen, wurden logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Tabelle 1 zeigt die vorausgesagten, signifikanten Risiken aller Variablen für jeden Abbrecher-Typ.

In Bezug auf die *Schulerfahrungen* teilten die Außenseiter mit den drei anderen Gruppen Risikofaktoren wie Klassenwiederholung und Stress sowie schlechte Schulleistungen. Von diesem Prognosefaktor waren die Schulmüden ausgenommen. Aber anders als die drei anderen Gruppen konnten sie von Bleibern nicht durch disziplinarische Sanktionen unterschieden werden. Tatsächlich war ihr gering ausgeprägtes problematisches Verhalten eines ihrer stärksten Charakteristika. Ein geringes Schulengagement, Klassenwiederholung und Stress in der Schule erhöhten das Abbruchrisiko bei schulmüden Dropouts. Schlechte Schulleistungen waren nur in der Tendenz ein signifikanter Risikofaktor, er hatte nicht die gleiche prognostische Kraft. Die vier Prognosefaktoren für Schulversager waren schlechte Schulleistungen, minimales Schulengagement, Klassenwiederholung und Stress. Trotz ihres Schulversagens und ihrer mangelhaften schulischen Bindung verhielten sie sich nicht schlechter als Bleiber. Die Rebellen waren die einzige Gruppe, welche alle schulischen Risikofaktoren auf sich vereinigte.

Der Blick auf die *Familienerfahrungen* zeigt, dass ein benachteiligender sozioökonomischer Hintergrund einen Risikofaktor für die Schulversager und die Rebellen, nicht jedoch für die Außenseiter und die Schulmüden darstellte. Außenseiter zeigten andere Muster: Sie lassen sich durch ein ausgeprägtes Monitoring voraussagen, eine höhe-

Tabelle 1: Signifikante Prognosefaktoren für jeden Abbrecher-Typ

	Aussenseiter (n=12)	Schulmüde (n=23)	Schulversager (n=26)	Rebellen (n=32)
Schulerfahrungen		• Engagement	• Engagement	• Engagement
	• Leistung		• Leistung	• Leistung
	• Klassenwiederholung	• Klassenwiederholung	• Klassenwiederholung	• Klassenwiederholung
		• Verhaltensprobleme		• Verhaltensprobleme
	• Stress	• Stress	• Stress	• Stress
	• Schulaktivitäten		• Schulaktivitäten	
Familie	• Monitoring		• ISEI	• ISEI
			• Probleme	
Lebensstil und Peers			• Teilzeit-Job	• Integration
	• Leaderposition			• Leaderposition
	• Aktives Freizeitverhalten			
				• Herumhängen
		• Deviante Peers		
Personale Faktoren		• Normorientierung	• Normorientierung	• Normorientierung
	• Autoritätsorientierung			• Autoritätsorientierung
				• Delinquenz

re Regelgeleitetheit und wenig strafendes Elternverhalten. Dies war für Schulmüde und Schulversager weniger klar. Für Schulmüde signifikante Prädiktoren waren eine hohe Regeldichte und Strafe.

In Bezug auf den *Lebensstil* und die *Peers* zeigte sich, dass Abbrecher, welche zur Gruppe der Rebellen gehörten, mehr Freunde als die Bleiber hatten. Sie verbrachten mehr Zeit mit ihnen, nahmen jedoch in geringerem Ausmaß Führungspositionen in der Peer Group ein. Auch für die Außenseiter gilt: Eine Anzahl devianter Freunde zu haben scheint ein guter Prädiktor für Schulversager zu sein.

Die drei Maße, welche *normative Überzeugungen* betreffen, förderten ein unterschiedliches Prognosemuster für Außenseiter zutage. Zwar unterschieden sie sich nicht von den Bleibern durch ihre Normtreue, wohl jedoch zeigten sie mehr Respekt vor Autoritäten. Es ist nicht erstaunlich, dass die Gruppe der Rebellen eher zu devianten Verhaltensnormen neigte und weniger Respekt gegenüber konventionellen Werten zeigte. Schulmüde und Schulversager teilten mit den Rebellen eine geringere Beachtung konventioneller Normen. Delinquenz erwies sich als guter Prädiktor für die Rebellen.

Von den insgesamt siebzehn Variablen ließen sich acht für Außenseiter, sechs für Schulmüde, neun für Schulabbrecher und vierzehn für Rebellen diskriminieren. Damit erwies sich die Gruppe der Rebellen klar als der mit den hier verwendeten Variablen am einfachsten zu prognostizierende Abbrechertyp.

6. Diskussion

Das allgemeine Ziel dieser Studie bestand in der Erstellung einer Typologie zum Studium des Schulabbrecher-Phänomens. Die Grundannahme war dabei, dass eine solche Typologie die bisher unhinterfragt angenommene Homogenität *der* Schulabbrecher zu entflechten und ein größeres Verständnis ihrer Heterogenität zu gewinnen hilft. Die Ergebnisse dieser Studie konnten solche Erwartungen erfüllen.

Diese mittels einer Assoziationsanalyse erarbeitete Typologie förderte vier Dropout-Typen zutage. Zwei Gruppen zeigten deutlich voneinander unterscheidbare Profile: die so genannten Außenseiter und die Rebellen. Am einen Pol waren die Außenseiter angesiedelt, welche der Gruppe der Bleiber am ähnlichsten waren. Im Vergleich zu den drei anderen Typen zeigten sie weniger negative Schulerfahrungen. Sie wurden wohl auf Grund ihrer schulischen Schwierigkeiten zu Dropouts, waren jedoch schulpflichter, gegenüber Normen positiver eingestellt und zeigten weniger Verhaltensprobleme als die durchschnittlichen Bleiber. Wie die anderen Dropouts stammten sie zwar auch eher aus deprivierten Familien. Trotzdem hatten sie in einigen Familienmerkmalen vorteilhaftere Werte, so im elterlichen Monitoring, in den Regelstrukturen und im geringeren Strafverhalten. Erwartungsgemäß hatten sie zudem weniger Freunde. Am anderen Pol fiel die Gruppe der Rebellen mit ihren ausgeprägten Verhaltens- und schulischen Schwierigkeiten auf. Dabei handelte es sich um Risikoschüler mit zusätzlich zum Schulabbruch multiplen Problemen. Sie zeigten auch in den sozialen Dimensionen erhebliche Schwierigkeiten. Zudem stammten sie häufig aus sozial benachteiligten Familien mit schlechten Monitoring-Praktiken. Sie waren stark in deviante Peer-Gruppenaktivitäten eingebunden und orientierten sich wenig an konventionellen Normen. Deshalb müssen sie als stark risikogefährdet angesehen werden. Ihr Profil ähnelte dem in der Literatur immer wieder beschriebenen allgemeinen Devianzsyndrom. Diese beiden Gruppen machten insgesamt die Hälfte des Samples aus (50%). Die beiden anderen Gruppen waren zwischen diesen beiden Extremen anzusiedeln. Der Typ der Schulmüden lässt sich durch Desinteresse an der Schule charakterisieren, aber ebenso durch die Fähigkeit, mit kleinem Aufwand genügende Noten zu erzielen. Insgesamt schien diese Gruppe einige ähnliche Risikofaktoren auszubilden wie die Rebellen, aber mit weniger Intensität und mit dem bemerkenswerten Unterschied, weder zahlreiche Misserfolge noch Missverhalten zu zeigen. Wie die Schulversager vereinigten sie mehr Risikofaktoren auf sich als die Außenseiter, aber weniger als die Rebellen.

In unserer Untersuchung ließ sich die Gesamtgruppe der Dropouts anhand dreier Dimensionen unterscheiden: Leistung, Verhalten und schulisches Engagement. Das sind plastische Faktoren, die direkt – aber nicht ausschließlich! – durch die schulische und unterrichtliche Praxis beeinflusst werden können und unter der direkten Kontrolle der Lehrkräfte und des (sozialpädagogischen) Fachpersonals stehen. Unter Berücksichtigung, dass die hier vorgelegten Daten zwar keine Generalisierung erlau-

ben, durchaus jedoch heuristischen Wert haben, lassen sich folgende pädagogische Konsequenzen formulieren:

- Es gilt, unterschiedliche Zugänge für die Prävention von Schulabbruch zu schaffen. Eine einzige Präventionsstrategie ist ungenügend.
- Für *Außenseiter* sollten präventive Programme und Strategien prinzipiell auf die Verbesserung der Schulleistung in Schule und Klassenverband ausgerichtet sein. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil diese Schüler immer noch recht gut motiviert waren und dies für die anderen Abbrechergruppen deutlich weniger zutrif.
- Schüler, welche zu den *schulmüden Dropouts* gehörten, schienen relativ hohe kognitive Fähigkeiten zu haben – wobei diese Annahme empirisch überprüft werden müsste. Eine Optimierung der Schulleistungen sollte deshalb nicht besonders schwer fallen, sobald die Motivation steigt und schulefeindliche Einstellungen überwunden werden können. Gerade dies ist jedoch möglicherweise die größte Herausforderung. Die Optimierung der Lehrer-Schüler-Beziehung steht deshalb im Mittelpunkt.
- Im Gegensatz zu den Schulmüden dürften *Schulversager* große Lernschwierigkeiten haben – allerdings ist auch dies eine nicht abgesicherte Vermutung – und deshalb keine genügenden Leistungen erbringen. Präventionsstrategien sollten deshalb auf intensive und effektive Unterrichtsstrategien ausgerichtet sein.
- Im Falle der *Rebellen* ist von ihren zahlreichen sozialen Risikofaktoren und ihren Problemverhaltensweisen auszugehen. Präventionsstrategien dürften deshalb am erfolgreichsten sein, wenn sie auf strukturierte Lernumgebungen fokussieren. Dazu gehören jedoch auch Strategien, welche die Verbesserung sozialer und lebensweltlicher Fähigkeiten anvisieren.
- Was jedoch immer die Gründe für Schulabbruch sind: Alle Strategien sollten Faktoren in Rechnung stellen, die als kontextuelle Lernbehinderungen bezeichnet werden können. Dazu gehören der kulturelle Hintergrund, mangelnde familiäre Unterstützung oder auch intellektuelle oder biologische Auffälligkeiten.

Dieser Aufsatz liefert die empirische Grundlage für die Forderung, die Entstehungsbedingungen von und die Wege zum Schulabbruch zu studieren und unterschiedliche, adressatenspezifische Präventionsprogramme zu entwickeln. Wird der Blick nur auf *den* Schulabbrecher gelegt, dann werden wichtige Beziehungsmuster und differenzierende Charakteristika kaschiert. Dies kann die verbreiteten, aber irrtümlichen Alltagstheorien weiter verstärken, Schulabbruch einzig als individuell verantwortetes Problem eines Abweichlers zu verstehen. Vielmehr muss die Problematik des Schulabbruchs auch unter der Perspektive diskutiert werden, inwiefern Schulen für Dropouts Verantwortung tragen. Angesichts der hier dargelegten Ergebnisse drängt sich die Frage auf, in welchem Maße Schulen die Bindung der Schüler an sie fördern oder behindern. Sie sind deshalb aufgerufen, sich zu fragen, wieviel *Haltekraft* sie ihren Schülern bieten.

Literatur

- Alexander, K.L./Entwistle, D.R./Horsey, C.S. (1997): From first grade forward: Early foundations of high school dropout. In: *Sociology of Education* 70, S. 87-107.
- Blaug, M. (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. In: *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift* 22, S. 44-52.
- Bundesamt für Statistik (2007): Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Drinck, B. (1994): Schulabbrecher. Ursachen – Folgen – Hilfen. Studie zur Effizienz von Kursen zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Hrsg. vom BMBW. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 123. Bad Honnef: Bock.
- Eckmann-Saillant, M./Bolzmann, C./Rham, G. de (1994): Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies. Genf: Les Éditions IES.
- Ellenbogen, S./Chamberlain, C. (1997): The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. In: *Journal of Adolescence* 20, S. 355-367.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa.
- Finn, J. D. (1989): Withdrawing from school. In: *Review of Educational Research* 59, S. 117-142.
- Ganzeboom, H.B.G./Treiman, D.J. (2003): Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J./Wolf, C. (Hrsg.): *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Garnier, H.E./Stein, J.A./Jacobs, J.K. (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. In: *American Educational Research Journal* 34, S. 395-419.
- Janosz, M./Le Blanc, M./Boulerice, B./Tremblay, R.E. (1997): Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. In: *Journal of Educational Psychology* 92, H. 1, S. 171-190.
- Kronick, R.F./Hargis, C.H. (1990): Who drops out and why – and the recommended action. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Roderick, M. (1994): Grade retention and school dropout: Investigating the Association. In: *American Educational Research Journal* 31, S. 729-759.
- Rumberger, R.W. (2004): What can be done to reduce school dropouts. In: Orfield, G. (Hrsg.): *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, S. 131-155.
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen: Leske + Budrich.
- Stamm, M. (2006): Die Zukunft verlieren: Schulabbrecher in der Schweiz. Projektplan. Fribourg: Universität, Departement für Erziehungswissenschaften.
- Stamm, M./Ruckdäschel, C./Templer, R. (2009): Schulabsentismus. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2006): Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden.
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: *Review of Educational Research* 45, S. 88-125.
- Wehlage, G.G./Rutter, R.A. (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: *Teachers College Record* 87, S. 374-392.

Margrit Stamm, geb. 1950, Prof. Dr. phil., ordentliche Professorin an der Universität Fribourg (Schweiz), Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: frühkindliche Bildungsforschung, Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters, Risikoentwicklungen, Begabungsforschung und Berufsbildung.

Anschrift: Departement für Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2,
1700 Fribourg, Schweiz
E-Mail: margrit.stamm@unifr.ch

WAXMANN

Cortina Gentner, Martin Mertens (Hrsg.)

Null Bock auf Schule?

Dieser Sammelband widmet sich dem Phänomen „Schulverweigerung“, das in Deutschland längst keine Ausnahmeerscheinung mehr ist. Die Debatten um Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen haben einen bemerkenswerten Auftrieb bekommen, neu ist das Phänomen aber nicht. „Neu“ in Deutschland ist die öffentliche Diskussion von Schulverweigerung: Dies gilt sowohl für die – teilweise skandalisierende und stigmatisierende – Berichterstattung in den Medien („Elektronische Fußfesseln für Schulschwänzer“, Kriminalisierung von Schulschwänzern) als auch für die bildungspolitischen Debatten und schul-, sonder- und sozialpädagogischen Fachdiskussionen.

Dieses Buch, enthält Aufsätze von Experten aus Wissenschaft und Praxis, die die unterschiedlichen Erscheinungsformen, die vielschichtigen Gründe, mannigfaltigen Motivationen und Einflussfaktoren für die schulverweigernden Verhaltens- und Handlungsstrategien von Kindern und Jugendlichen (aber auch Lehrkräften) aufzeigen, theoretisch fundieren, mit exemplarischen Beispielen signifikant illustrieren und aus der Sicht der unterschiedlichen Professionen Handlungsspielräume und Strategien vorstellen.



Cortina Gentner,
Martin Mertens (Hrsg.)

Null Bock auf Schule?

Schulmüdigkeit und
Schulverweigerung aus
Sicht der Wissenschaft
und Praxis

2006, 350 Seiten, br., 29,80 €,
ISBN 978-3-8309-1649-9

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

ZUR DISKUSSION: ALLGEMEINBILDUNG AM ENDE?

DDS – Die Deutsche Schule
101. Jahrgang 2009, Heft 2, S. 181-193
© 2009 Waxmann

Heinz-Elmar Tenorth

Knigge, Pisa, Zollverein – Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung¹

Zusammenfassung

Der Beitrag plädiert dafür, drei Dimensionen von Bildung zu unterscheiden: In der Verhaltensdimension, und im Anschluss an den Freiherrn Knigge, bedeutet Bildung die Sicherung der Erwartbarkeit des Verhaltens für andere, in der Kompetenzdimension, und in den Dimensionen der PISA-Debatte, die Garantie des Bildungsminimums und die Kultivierung der Lernfähigkeit, in der sozialen Dimension die Handlungsfähigkeit in der je eigenen Kultur. Bildung in diesem Verstande ermöglicht dann die selbstständige Teilhabe an Gesellschaft und Kultur und die Fähigkeit der Konstruktion des Lebenslaufs als Lernbiografie.

Schlüsselwörter: Bildung, Dimensionen von Bildung, Lebenslauf als Lernbiografie

Knigge, PISA, “Zollverein” – About the Topical Meaning of General Education

Abstract

This paper makes an argument for a differentiation between three dimensions of education: In the dimension of behavior, and following Baron Knigge, education means securing the expectability of behavior for others, in the dimension of competences, and that means: in the dimensions of the debate on PISA, it means guaranteeing a minimum of formation and cultivating the learning aptitude, and in the social dimension, it means the capacity to act in one's own culture. On this note, education allows self-reliant partaking in society and culture und the ability to construct one's lifetime as learning biography.

Keywords: education, dimensions of education, lifetime as learning biography

¹ Vortrag, gehalten am 26.11.2008 anlässlich des Festakts bei der Würdigung als *scientist in residence* der Universität Duisburg/Essen 2008/09 im Audi Max Essen.

„Bildung“, das gehört zu den wiederkehrenden Bemerkungen, wenn sie thematisiert wird, sei nicht nur ein typisch deutscher Begriff – und dabei zugleich semantisches Gefängnis aller Debatten über die Bestimmung des Menschen und die gesellschaftlichen Formen des Aufwachsens und immer neu unentbehrliches Medium der Kritik an den gängigen Mustern der Vergesellschaftung² –, sondern auch schillernd und vieldeutig, nicht ohne innere Widersprüchlichkeit. Manche Kollegen aus meiner Zunft, zumal bei den empirischen Bildungsforschern, haben den Begriff deshalb gemieden, bis sie von der Realität und der Politik eingeholt wurden. Aber auch die eigenen Daten über Indizien einer deutschen Bildungsmisere haben daran erinnert, dass die Wissenschaft mit dem Verzicht auf „Bildung“ als Leitbegriff in Gefahr kam, ihr genuines Thema zu verlieren. Heute ist Bildung in aller Munde, sogar von der Konstruktion von Staat und Gesellschaft als einer „Bildungsrepublik“ wird gesprochen, aber die Finanzkrise hat schnell bewusst gemacht, wo wirklich die fundierenden Prinzipien unseres Zusammenlebens politisch gesehen werden – 500 Milliarden für die Bildung und zur Abwehr der Bildungskrise hat es jedenfalls nicht gegeben.

Mit anderen Worten, auch über Bildung muss man ganz nüchtern reden, aus der Distanz des Beobachters, von Wahlkampfrhetorik darf man sich nicht verführen lassen, und diesen notwendigen Zugang wähle ich heute auch für meinen Vortrag, in der Absicht, den „aktuellen Sinn allgemeiner Bildung“ zu diskutieren. Dabei will ich allerdings auch nicht den anderen Fehler wiederholen, den die Verächter der Rede von Bildung immer neu begangen haben, wenn sie meinten, auf diesen Leitbegriff der Verständigung über das Aufwachsen verzichten zu können. Nicht Abkehr vom Begriff, sondern Distanz gegenüber einer zu emphatischen oder unkritischen Rede bezeichnet meine Position.

Ein Bildungshistoriker hat natürlich nur eine Möglichkeit, Distanz zu entwickeln, und das ist durch Historisierung, und diese methodische Option will ich nutzen, und zwar in einem zweifachen Sinne, der Historisierung der Rede von Bildung und der Historisierung ihrer gesellschaftlichen Realität.

Wie sich das in Vorträgen gehört, geschieht das in drei Schritten: (1) Im Blick auf den Ursprung und in der Rückkehr zu *Knigge* zuerst, damit man die zentrale Funktion der allgemeinen Bildung sieht, denn sie ist notwendig als Modus des *Umgangs mit Menschen*. Die Schule (2) kommt erst im zweiten Schritt zu ihrem Recht, dann aber konstant und bis heute; im Blick auf *PISA* muss man dabei diskutieren, was die Rede von Kompetenzen bedeutet, in der Bildung in diesem Kontext erläutert wird. (3) Am Ende kehre ich in die gegenwärtige Vergangenheit zurück, *Zollverein* ist dafür das Stichwort, und Bildung als Praxis kultureller Selbstkonstruktion von Individuen und Gesellschaften ist dabei das Thema.

2 Diese zweifache Funktion wird analysiert in Bollenbeck 1994.

(1) Knigge – oder Bildung als Modus des „Umgangs mit Menschen“

Warum aber, so könnte man ja einleitend fragen, führt die Rückkehr zum Ursprung zu Knigge und selbst bei einem Mitglied der Berliner Universität nicht zu Humboldt und in die Deutsche Klassik, zur Philosophie des Idealismus und in die Ehrfurcht gebietende Reihe der nationalen Heroen von Goethe und Herder zu Schiller, von Lessing zu Hegel und Marx – natürlich, auch er gehört dazu – oder zu Nietzsche und Adorno und zum Rest der großen Denker, sondern ausgerechnet zu „dem guten alten armen Knigge“ (vgl. Rector 1999, S. 9)? Der – 1752 in Bredenbeck bei Hannover geboren, erst 44-jährig schon 1796 in Bremen gestorben – gilt doch als etwas problematische Gestalt, jedenfalls mit einer unglücklichen Biographie, wie Paul Raabe resümiert³, und einer katastrophalen Wirkungsgeschichte (umfassend dokumentiert in: Schlott 1998), in der sich sein Name von der Person längst abgelöst hat und zum Titel einer wenig reputierlichen Gattung der Ratgeber- und Benimmliteratur wurde – mit der er nichts zu tun hat. Hat man, so kann man durchaus fragen, Bildung im Ursprung hier richtig platziert, im Kontext überholter Etikette und gesellschaftlicher Konventionen?

Ja, warum Knigge, das muss man fragen. – Zuerst Knigge, das ist meine Antwort, weil man den zentralen Sinn von Bildung und ihre historisch-gesellschaftliche Funktion seit der Aufklärung und in unserer modern gewordenen Welt ansonsten nicht versteht. Bildung im Ursprung, das ist meine These, bedeutet nichts anderes als die Konstruktion und Reflexion des „Umgangs mit Menschen“, wie Knigges zentrales Buch heißt (³1790/1977). 1788 erstmals erschienen, 1790 bereits in dritter Auflage, im 19. Jahrhundert zur Unkenntlichkeit überarbeitet und von zügellosen Germanisten verstümmelt, erst im späten 20., nicht zuletzt von Paul Raabe, auch in der Germanistik rehabilitiert, ist es dennoch bis heute die Grundlektion über Bildung, ein Buch der „Weltklugheit“, wie Knigge selbst sagt, weit entfernt von pedantisch normierender Etikette (obwohl Knigge der Pedanterie, also der Genauigkeit im Umgang durchaus etwas abgewinnen konnte). Schon in der Vorrede zur dritten Auflage muss er sich selbst gegen den Vorwurf wehren, dass sein Buch zwar „nur Regeln des Umgangs ankündigte“, also scheinbar sich allein der Etikette widmen wolle, „hingegen das Buch selbst fast über alle Teile der Sittenlehre sich ausdehnte“ (Knigge ³1790/1977, Vorrede, S. 10).

3 P. Raabe (1999) spricht vom „Unglücksfall Knigge“ (S. 22) und resümiert in dieser Perspektive die Biographie: „Adolph Freiherr Knigge wurde unter einem Unglücksstern geboren: der zehnjährige verlor seine Mutter, drei Jahre später starb der Vater und hinterließ Schulden in Höhe von 100.000 Gulden, die Gläubiger belegten deshalb die Güter mit Sequester [Fremdkontrolle des Vermögens zur Sicherung ihrer Ansprüche; d. Verf.], zeitlebens kam Knigge nicht wieder in den Besitz seines Erbes. Seine Karriere am Kasseler Hof endete mit einem Fiasko, der Hof des Preußenkönigs blieb ihm verschlossen, in Weimar speiste man ihn mit dem Titel eines Kammerherrn ab. Der an das Gute Glaubende wurde durch seine Ordensbrüder betrogen, im Gegensatz zu ihnen hing ihm die Tätigkeit im Illuminatenorden wie ein Makel zeitlebens an. Seine Ehe war unglücklich, die Geldsorgen zehrten an seiner Gesundheit, in den letzten Lebensjahren in Bremen war er ans Bett gefesselt (...) aber er trug es mit der Gelassenheit eines Philosophen, der sein Schicksal durch die Kraft der Vernunft und die Bezähmung seiner Leidenschaft meisterte“ (S. 21).

Knigge rechtfertigt diese Weite der Behandlung mit seinem zentralen Argument, das es zugleich rechtfertigt, ihn primär als Bildungstheoretiker zu lesen: „Wenn die Regeln des Umgangs nicht bloß Vorschriften einer konventionellen Höflichkeit oder gar einer gefährlichen Politik sein sollen, so müssen sie auf die Lehren von den Pflichten gegründet sein, die wir allen Arten von Menschen schuldig sind, und wiederum von ihnen fordern können. – Das heißt: ein System, dessen Grundpfeiler Moral und Weltklugheit sind, muß dabei zum Grunde liegen“ (ebd.). Knigge erläutert deshalb noch einmal seine Absicht, indem er für sein Buch einen zu diesem Thema passenden, wenn auch etwas ausführlicheren Titel nennt, den sein Werk auch tragen könnte: „Vorschriften, wie der Mensch sich zu verhalten hat, um in dieser Welt und in Gesellschaft mit anderen Menschen glücklich und vergnügt zu leben und seine Nebenmenschen glücklich und froh zu machen.“ – Er verzichtet aber auf diesen Titel, weil er „ebenso geschwätzig als prahlerisch“ sei.

Es geht also darum, „sich für die Welt zu bilden“ (Knigge ³1790/1977, Vorrede, S. 11)⁴, d.h. die Menschen zu verstehen und für sie verständlich zu sein, und entsprechend ist das Buch in seinen drei Teilen aufgebaut: mit einleitenden und allgemeinen Bemerkungen zuerst, und zwar über den Umgang mit anderen Menschen (z.B. „Sei nicht zu sehr Sklave der Meinungen anderer! Enthülle nicht die Schwächen Deiner Nebenmenschen! Eigne Dir nicht das Verdienst anderer zu!“), aber auch „Über den Umgang mit sich selbst“ (z.B. „Gehe ebenso vorsichtig, fein, redlich und gerecht mit Dir selber um als mit andern. Respektiere Dich selber und habe Zuversicht zu Dir selber!“).

Im zweiten Teil gibt es nach den allgemeinen Regeln den ersten Schritt in der Differenzialdiagnose des Verhaltens⁵, also für den Umgang mit Menschen verschiedenen Alters und Geschlechts, im Kontext von „Freundschaft, Liebe, Dankbarkeit, Wohlwollen“ (z.B. mit einem lesenswerten Passus „Über den Umgang mit und unter Verliebten“: „Sei verschwiegen in der Liebe“, aber auch: „nach dem Bruche mit der Geliebten soll man edel handeln“), oder „Über die Verhältnisse zwischen Herr und Diener“ (z.B. „Warum man das Gesinde nicht schlagen oder schimpfen solle“) oder das „Betragen gegen Hauswirte“, „Wirt und Gast“ oder „in Gesellschaft betrunkenen Leute“ (und man merkt: Umgangsformen sind immer auch Formen der klugen Vorsicht).

Im dritten Teil kommen dann die Pflichten, und zwar im gesellschaftlichen Kontext, beim „Umgang mit den Großen dieser Erde“ (z.B. und auch hier hauptsächlich „Vorsichtigkeitsregeln“, etwa: „Man baue nicht auf alle freundlichen Blicke der Großen und lasse sich dadurch nie bewegen, sich mit ihnen gemein zu machen!“), oder „mit

4 Später heißt es: „(...) folglich ist es wichtig für jeden, der in der Welt mit Menschen leben will, die Kunst zu studieren, sich nach Sitten, Ton und Stimmung anderer zu fügen“ (S. 32), und: „(...) über diese Kunst will ich etwas sagen“.

5 Knigge selbst beschreibt die Absicht als „Bemerkungen über den Umgang mit Menschen von allerlei Art, ohne Rücksicht auf ihre besonderen Verhältnisse untereinander“ nur im Blick auf „die mannigfaltigen natürlichen, häuslichen und bürgerlichen Verbindungen“ (³1790/1977, S. 135).

Geringern“, mit „Hofleuten“, „Geistlichen“, „Gelehrten und Künstlern“ (und hier auch: „Vorsicht im Umgang mit Journalisten und Anekdotensammlern“, denn „[...] sie stehen gemeinlich bei geringerm Vorrat an eigener Gelehrsamkeit im Solde irgendeiner herrschsüchtigen Partei [...] dann ziehen sie durchs Land, um Märchen zu sammeln, die sie nach Gelegenheit Dokumente nennen“ [Knigge ³1790/1977, S. 345]⁶), und schließlich mit „Leuten von allerlei Lebensart und Gewerbe“, bis hin zu „geheimen Verbindungen“, aber es fehlen auch nicht Bemerkungen „Über den Umgang mit Tieren“ und die „Torheit derer Leute, die mit Tieren wie mit Menschen umgehen“.

Derart daran interessiert, unsere Bildung zu befördern, und damit unser Glück in der Welt (nachdem er selbst so viel Unglück erfahren hatte), sucht er das Verhalten für uns selbst und für Andere und das Verhalten der Anderen für uns begründbar und berechenbar zu machen. Das ist, wie er selbst sagt, Moralphilosophie, es gehört in den Kontext der pragmatischen Anthropologie, in den auch Kant die Pädagogik und die Weltklugheit platziert, also nicht in die transzendental-kritische Reflexion. Pragmatisch wird hier das Grundproblem der Pädagogik gelöst, und zwar handelnd, nicht philosophierend: dass Freiheit die Bestimmung des Menschen ist, er aber zugleich das Tier ist, das der Disziplin bedarf, so dass Zivilisierung und Moralisierung durch Erziehung notwendig sind, denn, wie Kant sagt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne.“ Seine unübertroffene Frage für das Zentralproblem der Pädagogik heißt dann: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1960, S. 711/A 32), und er sagt gleich, „Denn Zwang ist nötig!“, damit sich Bildung ausbreiten kann, also die selbst bestimmte und selbst kontrollierte Wahrnehmung der eigenen Rolle in einer zivilisierten, demokratischen Gesellschaft, jenseits der Gewalt oder der politisch-ständischen Willkür, in einer freien Zivilgesellschaft – denn Knigge ist liberaler Demokrat wie Kant.⁷

Knigge lehrt insofern den Umgang mit Ungleichheit und Differenz in gesellschaftlicher Kommunikation, Bildung wird die Formel, in der man dieses Verhalten angesichts der feinen Unterschiede thematisiert, und er reflektiert es deshalb auch rollen- und funktionsspezifisch.⁸ Erst in der Folgezeit, nach Knigge und Kant, werden die Modelle des Verhaltens nicht mehr so erfahrungsgesättigt und realitätsnah, kulturspezifisch und historisch identifizierbar diskutiert wie bei Knigge, sondern in idealen Welten gesucht

6 Da ist es schon mutig, wenn sein jüngster und sehr belehrender Biograph I. Hermann (2007) Knigge über die Rolle des Publizisten – „der freie Herr Schriftsteller“ – analysiert.

7 Knigges politische Schriften zeigen ihn als einen Theoretiker, der den Sinn von Verfassungen als Basis moderner, demokratischer Staatsformen präzise versteht und auch die französische Revolution gegen ihre Verächter verteidigt.

8 Wie die ganze Pädagogik der Aufklärung kennt er dann lagespezifische Besonderungen und predigt keineswegs Bildung als protorevolutionäre Revolutionspropädeutik oder gar als Erziehung zum Widerstand gegen gesellschaftliche Verhältnisse: „Die beste Aufklärung des Verstandes ist die, welche uns lehrt, mit unserer Lage zufriedenen und in unseren Verhältnissen brauchbar, nützlich und zweckmässig thätig zu seyn. Alles Übrige ist Thorheit und führt zum Verderben“ (Knigge ³1790/1977, S. 311).

– bei den Griechen etwa, oder grundagentheoretisch und als Begründungsproblem jenseits des Alltags, wie in der Philosophie. Aber damit verlieren die Praktiken und Reflexionen über Bildung auch in der theoretischen Wahrnehmung ihre primäre Funktion, Verhaltensstandards zu sein, die wir selbst praktizieren und dadurch verinnerlichen und ihnen Geltung verschaffen können, und zwar im Allgemeinen, als Mensch, wie als Bürger, Bauer oder Edelmann, Bergmann oder Hochschullehrer.

Geht es deshalb heute gar nicht mehr um Etikette oder die Tischmanieren? Aber sicher, denn die Erziehung und Bildung des Menschen, seine Zivilisierung, beginnt beim Essen, also in Familien, beim gemeinsamen Essen, das die Einführung in Geselligkeit und Selbstkontrolle darstellt und damit den Beginn des Sozialisations- und Kultivierungsprozesses markiert, und zwar bei allen Theoretikern der Zeit, von Knigge bis Schleiermacher⁹. Auch die Höflichkeit bleibt nicht außen vor, aber es ist nicht formalisierte Etikette, die man unterstellt, im Gegenteil: „Höflichkeit nicht als Täuschung, sondern als Versuch, sich gegenseitig aus Irrtümern herauszuhelfen.“ Diese schöne, ja einzig angemessene Interpretation von Höflichkeit kann man heute bei dem großen Bildungstheoretiker Vicco von Bülow lesen¹⁰, von dem wir mehr über den Umgang mit Menschen gelernt haben als von vielen anderen, jedenfalls mehr als von bildungskritischen Theoretikern.

Als erstes Ergebnis meiner Reflexion über allgemeine Bildung kann man festhalten: Es geht in der ersten Dimension von Bildung um die Erwartbarkeit eines zivilisierten, humanen Verhaltens, auch in Situationen großer Problematik, wenn beim gemeinsamen Essen z.B. dem Liebsten die Nudel an der Nase klebt (oder wenn man geehrt wird oder einen Preis erhält oder eine Rede halten soll). Bildung ist zuallererst Ausstattung zu einem zivilisierten Verhalten in der Welt – das ist Knigges Botschaft.

(2) *Ist der Besuch von Schule dafür notwendig, vielleicht sogar unentbehrlich?* Die Schule, darauf will ich doch die Aufmerksamkeit lenken, ist bei Knigge noch gar nicht, jedenfalls nicht primär im Spiel. Sicherlich, er singt auch das Lob der öffentlichen Bildungsanstrengungen ebenso wie das der Lehrer („Keine Wohltat ist größer als die des Unterrichts und der Bildung.“¹¹ – „Überhaupt verdienen ja diejenigen wohl mit vorzüglicher Achtung behandelt zu werden, die sich redlich dem wichtigen Erziehungsgeschäfte widmen. Es ist wahrlich eine höchst schwere Arbeit, Menschen zu bilden – eine Arbeit, die sich nicht mit Geld bezahlen lässt.“). Er ist auch kritisch gegen zu raschen Modernismus in der Erziehung (1788/1992) (und irritiert damit den Aufklärungspädagogen Campe, bevor sich beide wieder über gemeinsame politische

9 Schleiermachers Theorie der Geselligkeit lässt sich deshalb als Sozialisationstheorie lesen, wie die einschlägige Forschung früh gezeigt hat; vgl. Hinrichs 1965.

10 „Früher war mehr Lametta“. Interview mit Vicco von Bülow/Loriot. In: Die Zeit vom 23. Oktober 2008, S. 15-19, zit. S. 17, und der Satz schließt an: „Das hat auch mit Trost zu tun.“

11 Knigge³1790/1977, S. 244; das folgende Zitat: S. 246.

Anschauungen versöhnen¹²). Aber er ist sicherlich kein professioneller Pädagoge oder Schulpädagoge, er reflektiert gesellschaftliche Erfahrung und Praxis; Bildungstheorie bei Knigge erweist sich als Sozialisationstheorie¹³, und auch sie ist allgemein, denn sie betrifft jeden, weil niemand dieser Erfahrung entgehen kann.

Die Rolle der Schule thematisieren dann andere seiner Zeitgenossen, aber ebenfalls in generalisierender und bis heute diskutierbarer, moderner Intention. Sie verstehen die Schule als Übergang von der Privatheit und Subjektivität zu Öffentlichkeit und Allgemeinheit, wie bei Schleiermacher oder Hegel oder in modernen Schultheorien. Allgemein ist Schule auch darin, dass sie einem jeden diesen Schritt zumutet, als Schulpflicht, unabhängig von Stand, Geschlecht und Herkunft, und auch die Trennung von der Familie mutet sie zu. Schule eröffnet damit eine neue Welt der Erfahrung, eine eigens konstruierte Welt, mit kontrollierten Erfahrungen, auch in einer neuen Sozialwelt, die selbst allgemein ist und Normen jenseits des familiären und privaten Lebens und ihrer Partikularität durchsetzt – in einer eigenen Schulwelt (man darf deshalb auch Bildung in der Schule als Sozialisationsprozess interpretieren).

Zugleich aber gilt sie auch als eigene Welt, vor allem darin, dass sie dem systematischen Lernen und Umlernen anstelle von nur privaten Erfahrungen gewidmet ist, gestützt auf eigene Programme, in professionell betreuter und gelenkter Kommunikation, unter der Erwartung, dass man nicht nur fähig wird, in die soziale Welt einzutreten, sondern auch in die Welt des Wissens und in den kognitiven Umgang mit Problemen – und auch das so, dass zugleich die Nachteile, die sich mit der Herkunft verbinden und dem Verhalten, das dort dominiert, zugunsten der universalen Kultur des Verhaltens und Wissens ausgeglichen werden. Schulische Kompetenz ist zwar auch eine Kompetenz, die uns die Fähigkeit gibt, uns in der Welt zu bewegen, die das aber in spezifischer Weise tut – die, im besten Fall, Rationalität zur Geltung bringt, vielleicht sogar „die Vernunft“ (aber wir wollen es nicht übertreiben mit den Erwartungen; wenn wir den Verzicht auf Gewalt generalisieren, dann wäre schon viel gewonnen).

„Literacy“ nennen die PISA-Autoren diese Dimension der Bildung (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001; für den theoretischen Kontext auch Tenorth 1994 sowie die Kontroversen dazu in ZfE 2004), und sie meinen damit nicht etwa „Literalität“, also nur das Lesen oder Rechnen (obwohl sie das allein – neben den Naturwissenschaften – messen, weil das auch die Kernkompetenzen sind), sondern die Fähigkeit, sich im Alltag selbstverantwortlich zu bewegen, an Gesellschaft und Kultur teilzunehmen, sich selbst für Arbeit zu qualifizieren und damit auch selbst für die eigene Reproduktion zu sorgen, nicht abhängig zu sein von der Wohlfahrt der anderen (und auch ganz pragmatisch,

12 Vgl. die Briefe zwischen Campe und Knigge. In: Schmitt/Lindemann-Stark/Losfeld 2007: S. 76f. von Knigge, 10.02.1789; S. 78f. an Knigge, 11.02.1789; S. 255f. an Knigge, 24.05.1792 (die Versöhnung über Knigges „Politisches Glaubensbekenntniß“), sowie von Knigge, 03.06.1792.

13 Das kann man aus der Soziologie lernen; vgl. meine Hinweise in: Tenorth 2007.

z.B. resistent gegen Betrüger, wo immer sie am Markt aufstehen, bei der Kreditvergabe oder in scheinbar günstigen Geschäften). Es sind kulturelle Basiskompetenzen, die hier als Bildung angesprochen und universalisiert werden.

Auch das ist im Kern ein bildungstheoretischer und pädagogischer Gedanke, der schon in der Aufklärung entwickelt worden ist; denn Brauchbarkeit und Nützlichkeit der Subjekte im gesellschaftlichen Kontext, auch die Sicherheit gegenüber Bauernfängerei und die Abwehr von Vorurteilen waren hier, im Übergang zur modernen Welt, so wesentlich wie „Industriosität“, also die Fähigkeit und Bereitschaft, sich anzustrengen und durch eigene Leistung seinen Lebensunterhalt zu sichern, und vor allem auch: lernbereit zu sein, angesichts neuer Probleme neue Fähigkeiten zu entwickeln und auf sich selbst und die eigene Anstrengung zu setzen, Konflikte kognitiv und kommunikativ, aber nicht mit Gewalt zu lösen. Das ist der Kern dieser aufklärerischen, pragmatischen Bildungsidee – Lebens- und Weltklugheit war das Ziel; politische, gesellschaftliche und kulturelle Handlungskompetenz könnte man das heute nennen.

Die klassische Bildungstheorie wiederum entsteht – auch wenn das jetzt überraschend klingen mag – zum Teil aus der Kritik dieser so ganz pragmatischen Erwartungen an schulische und öffentliche Bildung. Sie, und mehr noch ihre aktuellen Adepten, wittert „Utilitarismus“, pure Nützlichkeit, sie kritisiert die Unterwerfung unter gesellschaftliche Erwartungen und Zwänge und befürchtet, dass das Subjekt auf der Strecke bleibt, wenn die Ökonomie und die ständische Beschränkung der Lebensverhältnisse oder der Aspekt der Verwertbarkeit in die Schule hinein regieren. Allgemeine Bildung sollte deshalb auch gleiche Bildung für alle sein, unabhängig vom künftigen Beruf und der sozialen Herkunft, so dass Griechisch zu lernen für den Tischler so wenig unnütz sein sollte wie Tischlern zu lernen für den Gelehrten (wie man bei Humboldt lesen kann). Daraus entsteht in der Wahrnehmung kritischer Bildungstheorie eine Opposition von Bildung und Ausbildung, und in der Folge leidet die Legitimation der öffentlichen Pflichtschule, weil sie scheinbar allein gesellschaftlichen Erwartungen dient. PISA wird dann letztlich verdächtigt, genau das zu propagieren – die Ökonomisierung der Schule und des Bildungsprozesses und den Verlust von Kompetenz, Reduzierung auf einen schlechten Alltag, Unbildung statt Bildung.¹⁴

Ist es so schlimm? Das ist ein theoretisches und ein empirisches Problem. Besorgniserregend finde ich weniger die Kritik an PISA als die Leistungen von Schule, und dann sorgen mich die Kritiker, die unter Berufung auf die große Philosophie eher am Rande bemerken und nahezu undiskutiert hinnehmen, dass wir mehr als 20% eines Altersjahrgangs aus der Pflichtschule entlassen, ohne ihnen eine hinreichende Grundbildung vermittelt und die Sicherung von Basiskompetenzen garantiert zu haben. Nicht einmal „Literacy“, also Grundbildung, zu sichern, ganz zu schweigen von

14 Vgl. für diesen Diskussionskontext die Kontroversen in Frost 2006.

der hohen Bildung – das übersehen kritische Bildungstheoretiker eher¹⁵, als dass sie es als Aufgabe wahrnehmen.

Die viel beklagten Befunde sind auch kein Indiz für Ökonomisierung¹⁶ und auch kein Indiz für allgemeine Bildung, sondern schlicht ein Skandal, weil sie anzeigen, dass Schule – und zwar seit langem¹⁷, nicht erst seit PISA – für eine zu große Gruppe der Lernenden ihre zentrale Funktion nicht wahrnimmt: das Bildungsminimum zu sichern und die Lernfähigkeit für alle zu kultivieren, also schulische Allgemeinbildung zu sichern. Das ist auch sehr viel mehr ein Skandal als die öffentliche Diskussion bei PISA sonst notiert, die unsere etwas geringe Zahl an Spitzenplätzen im internationalen Ranking beklagt. Das ist für mich eher ein „Berti-Vogts-Problem“, wie ich das nenne; der hat auch im deutschen Fußball in einer kostbaren Bemerkung Defizite notiert und gesagt, hier fehle „die Breite in der Spitze“. Aber Berti Vogts wusste wenigstens, dass die Breitenarbeit Voraussetzung der Lösung und der Spitzenleistung ist.

Übertragen auf die Schule heißt das: Garantie der Grundbildung ist ihre erste und unentbehrliche Aufgabe, weil der Alltag das angesichts unserer komplexen Welt für die wesentlichen Erwartungen an das Lernen nicht leistet. *Literacy* zu universalisieren ist dafür die richtige Formel, in der Breite der Dimensionen – sprachlich und mathematisch, naturwissenschaftlich und historisch, ästhetisch und expressiv –, die sich mit *literacy* verbinden. Hier sind die Kompetenzen zu erwerben, die notwendig sind, und man muss – mit PISA – beobachten, ob und wie das gelingt, weil die Aufgabe von großer Bedeutung ist: handlungsfähig zu werden in einer zukunfts-offenen, unsicheren, von Krisen geschüttelten Welt, lernbereit bei neuen Aufgaben, kritisch gegen die alten Verführer und die einfachen Botschaften, und – wie das Verfassungsgericht in der Verteidigung der Schulpflicht noch jüngst, 2006, ausdrücklich erwartet¹⁸ – ein Bollwerk gegen die Entstehung von „Parallelgesellschaften“, weil wir die alltägliche Erfahrung des

15 Das scheint mit ihrer Denkform verbunden zu sein; vgl. meine Kritik in: Tenorth 2008a.

16 Die Schwächen dieser Kritik am scheinbar unaufhaltsamen Prozess der „Ökonomisierung“ habe ich an anderer Stelle ausführlich diskutiert; vgl. Tenorth 2008b.

17 Frühe empirische Untersuchungen über die Kompetenzen der Schulabgänger gibt es schon im ausgehenden 19. Jahrhundert (vgl. Ingenkamp 1990), statistische Daten über Jugendliche ohne Berufsabschluss seit dem frühen 20. Jahrhundert (vgl. Rinneberg 1985), Klagen über fehlende Basiskompetenzen im Grunde seit der Existenz der modernen Pflichtschule.

18 BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.05.2006, u.a.: „(18) Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern (vgl. BVerfG-K 1, 141 [143 f.]).“

Fremden und der anderen Kulturen in der Schule unausweichlich machen, ja machen müssen, und dabei Anerkennung lernen können – das alles kann und soll Schule leisten. Im Wahren, Schönen und Guten kann man sich immer noch üben, auch in der Schule. Nach wie vor empfehle ich die Lektüre des Aristophanes als einzigartiges Vergnügen, aber man muss auch realistisch sein:

Schule ist einerseits nur eine Propädeutik der Bildung, sie legt die Grundlagen, schafft die Voraussetzungen für weiteres Lernen, definiert die Erwartungen, die man an sich selbst hat, die Bilder der Selbstwirksamkeit, die wir von uns entwickeln; aber sie ist doch nur eine Lerngelegenheit neben anderen, notwendig, aber zur Realisierung allgemeiner Bildung allein nicht hinreichend. Schulkultur ist andererseits nicht die ganze Kultur – zum Glück, wie man sagen muss; sonst würden wir vom Zeigefinger der Lehrer ja nie befreit – dem Zeigefinger, den wir brauchen; denn in der Schule, und wahrscheinlich nur dort, lernt man selbstverständlich auch die Differenzen, die wichtig sind, u.a. von „erlaubt“ und „verboten“, „anerkannt“ und „ausgeschlossen“, man lernt „Schrott“ und „Qualität“ zu unterscheiden, zumindest lernt man die kulturell geltenden Kriterien der Unterscheidung (auch wenn man sie dann nicht akzeptiert). Hier, das ist die Funktion der Schule auch, werden nämlich auch die Erfahrungen bewertet, die wir ansonsten machen, außerhalb der Schule – aber das bleibt natürlich notwendig, dass wir dort Erfahrungen machen, weil sonst die Schule nichts zu meckern hätte, aber auch systematisch; denn nur „das Leben bildet“ umfassend, wie Hartmut von Hentig sehr schön gesagt hat (1996, S. 9), um den Ort der Schule als Lernanlass zu loben und zugleich ihre begrenzte Leistung festzuhalten.

(3) *Zollverein ist dafür mein Stichwort, für das Leben, das bildet*, und ich muss hier, in Essen, nicht erläutern, worauf ich anspiele, anders als in Berlin. Dort erwiesen sich schon die historischen Kenntnisse über den Deutschen Zollverein, 1834 gegründet, mit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 funktionslos geworden, als nicht sehr fest, das Welterbe Zollverein, die ehemalige Zeche und Kokerei, das war den meisten meiner Freunde und Kollegen fremd, das gehörte nicht zu ihrem Bildungswissen.

Spricht aber diese Tatsache nicht gegen meinen Versuch, auch eine kulturelle Tatsache wie den Zollverein zur allgemeinen Bildung zu rechnen, gar zur aktuellen, wo das, was immer es sonst ist, doch eher ein musealer Ort ist, kulturelles Gedächtnis, nicht aktuelle Praxis? Ist das nicht höchst partikular, lokal, statt global und universell, Vergangenheit statt Gegenwart?

Allgemeine Bildung, das lernt man vor Ort, ist immer kulturell und national gebunden, an einen eigenen Erfahrungs- und Erinnerungsraum, an je lokale Erfahrungen, nie nur global.¹⁹ Insofern ist sie sowohl eröffnend wie begrenzend, Provinz und Tor zur Welt.

¹⁹ Diese Differenz wird auch schon im Ursprung der Moderne thematisiert, und zwar früh auch schon mit Verlust-Thesen über die Folgen der westlichen Zivilisierung; vgl. Forster 1791/1799 sowie die erläuternden Hinweise zu diesem Text bei Garber 2000.

Auch die Rede von einer „Weltkultur“ und „Weltgesellschaft“ dementiert diese Erfahrung nicht, ja, wir verstehen offenbar selbst Globalisierung nur angemessen, wenn wir sie an Regionalität und Lokalität zurückbinden – wie es schon in den Diskursen geschieht, in denen wir die globale Welt wahrnehmen (keineswegs ist nur die Coca-Cola-Kultur universell geworden oder McDonald).²⁰ Unverkennbar hat sich auch im Bereich der Bildung so etwas wie ein universelles Rationalitätsmuster entwickelt, so etwas wie ein „Weltcurriculum“; hier haben sich Erwartungsstrukturen und Bedeutungssysteme herausgebildet, die weltweit anerkannt sind. Aber gleichzeitig tragen „kulturelle Bedeutungswelten“ und dann auch die Bildungspolitik immer noch ihren je nationalen, historischen, ja kleinräumlichen Sinn. Es macht denn auch nur politischen oder polemischen Sinn, in der PISA-Debatte je neu Musterländer zu bezeichnen, die man als Vorbild der deutschen Reformen empfiehlt – von Kanada bis Finnland, Taiwan, Japan oder Singapur. Kulturen der Bildung lassen sich nicht einfach überformen oder gar per Dekret durch andere ersetzen. Man kann über das Gymnasium streiten, aber es in Deutschland abschaffen zu wollen, etwa zusammen mit der Rhetorik von Bildung und den theoretischen Mustern ihrer Wahrnehmung, das wäre ein Akt der Selbstverzweiflung oder Selbstzerstörung – er ist trotz gelegentlich energischer Versuche bisher auch nicht gelungen.

Das Weltkulturerbe repräsentiert deshalb auch eine Vielfalt lokaler Traditionen, nicht zuerst nationalstaatlicher Qualität, sondern regionaler Provenienz. Zollverein ist im kulturellen Gedächtnis der Sachsen weniger präsent als das Elbtal, ebenso Kulturerbe wie Neuschwanstein, das sicherlich den Altbayern näher ist als Bamberg, das ja auch zuerst den Franken gehört. Kulturelle Identität bildet sich deshalb auch nicht über eine deutsche Leitkultur, sondern über regionale Erfahrung (so sehr natürlich in einem politischen Sinne der Verfassungspatriotismus ein einigendes Band erzeugt oder erzeugen sollte).

Gleichwie, vor allem muss man noch einmal, gegen den Versuch, die Konstruktion allgemeiner Bildung auf die Schule und ihre Zeit zu beschränken, die kulturelle Erfahrung für die Genese von Bildung stark betonen. Schule ist wichtig, als Phase der Grundbildung ist sie unentbehrlich, sie legt die Prämissen, mit denen es uns gelingt, uns selbst und unsere Welt nicht nur subjektivistisch, sondern in universellen Mustern wahrzunehmen, auch kognitiv, auch in den Formen der Wertschätzung dessen, was uns zunächst fremd scheint – von der Mathematik bis zur bildenden Kunst oder einer fremden Kultur –; aber sie vollendet die Allgemeine Bildung nicht. Die Stufung in der Konstruktion des Subjekts und seiner Kompetenzen ist anders: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung sind dafür die Stichworte, und sie verkörpern die wirkliche Reihenfolge im Bildungsprozess und im Lebenslauf. Bildung als Praxis kultureller Selbstkonstruktion von Individuen und Gesellschaften geschieht in einer je ei-

20 Für diesen nur scheinbar paradoxen Zusammenhang vgl. u.a. Schriewer 2007 und Fuchs 2006.

genen Welt. Zollverein ist dafür natürlich selbst hier, im Revier, nur ein Symbol; man kann das Folkwang-Museum genauso dazu rechnen wie die Philharmonie, die Gruga oder die Margarethenhöhe, auch den Alltag in einer Peergroup oder ein Rockkonzert. Die Erfahrung kultureller Praxis, darauf kommt es an, und man hat dann auch die immer ambivalente Erfahrung gelingender und deformierter Praxis (schon Zollverein darf man nicht idealisieren, weil man ja schon täglich sieht, dass es „sich auch rechnen“ muss und man diesem Prinzip in der eigenen Eventkultur auch Tribut entrichtet).

Gleichwie, und ohne elitären Bildungsdünkel: „Kultur für alle“ hatte Hilmar Hoffmann – allerdings als Kulturreferent in Oberhausen, aber das muss man auch ertragen können – schon in den 1960er-Jahren als Programm formuliert, die Grenzen von niederer und höherer Kultur dabei ebenso übersprungen wie die von „U“ (wie Unterhaltung) und „E“ (wie ernsthafter Kultur). „Bildung“ vollzieht sich hier, sie vollendet sich nur hier, in individueller und gesellschaftlicher Praxis; und sie kennt nicht nur eine Form – etwa von Goethe bis Shakespeare, man darf schon Knigge nicht vergessen und muss seine Lektion beachten, auch bei Festakten. „Vor allen Dingen vergesse man nie, dass die Leute unterhalten, amüsiert sein wollen“ (Knigge³1790/1977, S. 44). Auch das finden wir bei Knigge, und was die Festakte angeht, so plädierte er für Kürze, damit der Bildungsaspekt nicht in der Langeweile verfliegt.

Literatur

- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Forster, G. (1791/1979): Über lokale und allgemeine Bildung. In: Forsters Werke in zwei Bänden. Bd. 1: Kleine Schriften und Reden. Hrsg. von G. Steiner. Berlin/Weimar: Aufbau, S. 65-78.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Fuchs, E. (Hrsg.) (2006): Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen. Würzburg: Ergon.
- Garber, J. (2000): Georg Forster (1754-1794) über Vielfalt der Kulturen, Globalisierung und Pädagogik. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 6, S. 317-322.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien: Hanser.
- Hermann, I. (2007): Knigge. Die Biografie. Berlin: Propyläen.
- Hinrichs, W. (1965): Schleiermachers Theorie der Geselligkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1990): Geschichte der pädagogischen Diagnostik. Band 1: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kant, I. (1803/1960): Über Pädagogik. In: Werke, Bd. 10. Hrsg. von W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knigge, A.F. (1788/1992): Briefe über die neuere Erziehungsart. Fortsetzung der Briefe über die neuern Erziehungs-Methoden. In: ders.: Sämtliche Werke. Nendeln/Liechtenstein: KTO Press, Bd. 16, S. 33-68; Bd. 21, S. 80-124, 166-179, 180-213.

- Knigge, A.F. (³1790/1977): Über den Umgang mit Menschen (Erstausgabe 1788). Nachdruck, hrsg. von G. Ueding, mit Illustrationen von Chodowiecki u.a. Frankfurt a.M.: Insel.
- Raabe, P. (1999): Knigges Nachlaß – von der „alten Kiste“ zur neuen Ausgabe. Eine persönliche Rechenschaft. In: Rector, M. (Hrsg.): Zwischen Weltklugheit und Moral. Der Aufklärer Adolph Freiherr Knigge. Göttingen: Wallstein, S. 21-32.
- Rector, M. (1999): Knigge oder die Grenzen der Aufklärung. In: ders. (Hrsg.): Zwischen Weltklugheit und Moral. Der Aufklärer Adolph Freiherr Knigge. Göttingen: Wallstein, S. 9-20.
- Rinneberg, K.-J. (1985): Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands. Köln: Böhlau.
- Schlott, M. (Hrsg.) (1998): Wirkungen und Wertungen. Adolph Freiherr Knigge im Urteil der Nachwelt (1796-1994). Eine Dokumentensammlung. Göttingen: Wallstein.
- Schmitt, H./Lindemann-Stark, A./Losfeld, C. (Hrsg.) (2007): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe. Bd. 2: Briefe von 1789-1814. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2007): Soziologie als Bildungstheorie. In: Kranz, O./Aderhold, J. (Hrsg.): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: VS, S. 175-187.
- Tenorth, H.-E. (2008a): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen – Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 14, S. 26-31.
- Tenorth, H.-E. (2008b): Wer hat Angst vor der Ökonomie? In: Füssel, H.-P./Schuppert, G.F. (Hrsg.): Bildung im Diskurs. Ingo Richter zum 70. Geburtstag. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 97-109.

Heinz-Elmar Tenorth, Prof. Dr., geb. 1944, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften (Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7), Unter den Linden 6
E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de

Klaus Klemm

Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – Eine Verfallsgeschichte?¹

Zusammenfassung

Der Beitrag entfaltet die These, dass die Allgemeinbildungskonzeption, wie sie um 1800 entwickelt wurde, wirkungsmächtig bleibt – unbeschadet der Tatsache, dass einer verbindenden Idee von Allgemeinbildung die gesellschaftliche Grundlage fehlt. Das Fortleben dieser Idee wird, so die zweite These des Beitrags, zugleich durch die Durchsetzung standardorientierter Tests sowie durch die Konzentration der zu Grunde liegenden Bildungsstandards auf eine schmale Auswahl von Unterrichtsfächern sowie durch die curriculare Auslegung der Bildungsstandards konterkariert.

Schlüsselwörter: Allgemeinbildung, Bildungsstandards, Leistungsstudien

From General Education to Educational Standards – A History of Decline?

Abstract

This article makes a case that the concept of general education as it has emerged about 1800 is still of powerful historical consequences – irrespective of the fact that a joining idea of general education lacks any societal foundation. The survival of this idea – thus the second assumption of this paper – is simultaneously foiled by the implementation of standardized tests, by centering the underlying educational standards on a small range of subjects, and by the curricular interpretation of these standards.

Keywords: general education, educational standards, achievement tests

Dieser Beitrag zum Thema „Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – Eine Verfallsgeschichte?“ ist so aufgebaut, dass ich zunächst in einem ersten Schritt darzustellen versuche, dass die neuhumanistisch geprägte Idee von Allgemeinbildung, auf die sich der Titel meines Beitrags bezieht, von Anbeginn an auf der Fiktion eines die Gesellschaft

1 Vortrag, gehalten am 27.11.2008 anlässlich des Festakts bei der Würdigung von Heinz-Elmar Tenorth als *scientist in residence* der Universität Duisburg/Essen 2008/09 im Audimax Essen.

insgesamt einenden Weltverständnisses gegründet war. Ich habe diesen Teil „Vom ‚Verlust der Mitte‘“ überschrieben. In einem zweiten Abschnitt will ich zeigen, dass trotz des Wissens darum, dass ein gemeinsamer Bezugspunkt für ein Allgemeinbildungskonzept nicht besteht, die tradierte Idee einer Allgemeinbildung wirkungsmächtig bleibt. Dem möchte ich dann in einem dritten Schritt die Beobachtung an die Seite stellen, dass die Wirkungen der *large scale assessments* und der an Bildungsstandards orientierten Leistungsfeststellungen die des andauernden Allgemeinbildungskonzeptes überlagern. Abschließend will ich vor restaurativen Rettungsversuchen warnen und meine eigene Ratlosigkeit zum Ausdruck bringen.

Vom „Verlust der Mitte“

Um an meine Überlegungen heranzuführen, möchte ich zunächst dazu einladen, gemeinsam mit mir meine Lieblingskirche, die romanische Kirche „La Sainte Marie-Madeleine de Vézelay“ in Burgund, zu besuchen (Bußmann 1977). Wenn man den Hügel, auf dem Ort und Kirche liegen, hinan steigt und dann – angekommen – auf das Hauptschiff der Kirche zuschreitet, blickt man oberhalb des Hauptportals auf ein alles überragendes, großartiges Tympanon:



Tympanon in der Kirche „Sainte Marie-Madeleine de Vézelay“ in Burgund
(Fotografie des Verfassers)

Im Zentrum der Darstellung thront Christus; von seinen übergroßen Händen gehen Strahlen aus zu den Häuptern der Apostel, die ihn umgeben und die er ausschickt, sein Evangelium der Welt zu verkünden. Der im Kreis seiner Apostel sitzende Christus wird von zwei Halbkreisen eingerahmt. In einem äußeren Halbbogen befinden sich – im Wechsel – die Tierkreiszeichen und die Darstellungen landwirtschaftlicher Arbeiten im Rhythmus der Jahreszeichen; in einem inneren Halbkreis und auf dem Türsturz, der die beiden Halbkreise abstützt, sieht man die Völker der Erde, die es zu bekehren gilt – einschließlich der großohrigen Völker, der Pygmäen und der Riesen.

Dieses Bildprogramm aus der Blütezeit des christlichen Mittelalters konzentriert in seiner Dichte das Weltverständnis der Zeit: die Darstellung der Welt im Universum, die Einteilung von Völkern und Menschen nach ihrer Nähe zu Christus, die Ordnung der Welt mit der von Gott her absteigenden Hierarchie, die Arbeiten auf der Erde und schließlich der von Christus ausgehende Missionsauftrag mit der Aussendung der Apostel. Hier tritt dem Besucher (in ihrer Blütezeit war die Kirche Sammelort für die Santiago-Pilger) eine Ordnung entgegen, die ihm seine Welt und seine Stellung in ihr erklärt und die zugleich die unmittelbare Handlungsanleitung zu Verkündigung und Bekehrung beinhaltet – und dies sehr konkret: Von Vézelay rief Bernhard von Clairveaux Ostern 1146 auf Geheiß des Papstes zum Zweiten Kreuzzug auf.

Ein geschlossenes Weltverständnis, so wie es im Bildprogramm des hier herangezogenen Tympanons zumindest vorgestellt wird, ist als Grundlage für die inhaltliche Füllung von Allgemeinbildung unverzichtbar. Nur unter Bezugnahme auf ein von der Gesellschaft getragenes Weltbild – sei es christlich oder auf andere Weise fundiert – lässt sich ein Bildungskanon, dessen gelungene Aneignung den Gebildeten ausmacht, konstruieren. Auf ein solches gemeinsames Weltbild, daran muss erinnert werden, konnten auch die schon nicht mehr zurückgreifen, die nach dem Zeitalter der Aufklärung im Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830 ihr Programm von Allgemeinbildung entwickelten und zur prägenden Kraft von Schulbildung machen wollten. Schon das Allgemeinbildungsprogramm der Neuhumanisten jener Jahre war tatsächlich das (vielleicht schon nostalgische) Bildungsprogramm einer sozialen Gruppe, der Gruppe des erstarkenden Bürgertums – und auch da nur der männlichen Hälfte dieser Teilgruppe, die sich unter Berufung auf ihre Allgemeinbildung einen Platz neben dem Adel erstritt.

Die schwache Verankerung im Bewusstsein nur eines (nur kleinen) Teils der Gesellschaft und die Verbindung des Konzepts der Allgemeinbildung mit dem sozialen Aufstieg des Bürgertums im Verlauf des 19. Jahrhunderts erklären zu einem Teil (um den Begriff Klafki hier einzuführen – Klafki 1985, S. 15) die „Verfallsgeschichte“ der Allgemeinbildungsidee – eine Verfallsgeschichte, die dem deutschen Allgemeinbildungskonzept schon in die Wiege gelegt wurde: In dem Maße, in dem das öffentliche Schulsystem mit seiner Unterteilung in „höhere“ und „niedere“ Schulbildung zum zentralen Ort des Erwerbs von Allgemeinbildung wurde, verkam Bildung auch zu einem Instrument der Herrschaftssicherung (Herrlitz 2005) – allerdings im Sinne der Herrschaft eines

Kulturstaates, der sich auf die Bildung seiner Beamtenschaft stützte. In dem Maße, in dem ökonomische Interessen – den Warnungen Niethammers zum Trotz (Blankertz 1985) – utilitaristisch ausgerichtet den Einzug neuer Bildungsstoffe in das gymnasiale Curriculum erzwangen (erinnert sei an den Aufstieg der Realgymnasien und Oberrealschulen in Preußen), wurde der Grundansatz – die Unterstellung des Bildungsgehalts bestimmter und nur bestimmter Fächer – zugunsten funktionalistischer, überwiegend verwertungsorientierter Begründungen für die Repräsentanz von Lerninhalten im Bildungskanon aufgegeben. In dem Maße schließlich, in dem beim Alltagshandeln der Absolventen der Schulen höherer Bildung die Spuren humanistischer Bildung nicht aufzuspüren waren, stand der moralische Wert dieser Allgemeinbildung zur Debatte.

Am Ende eines langen Weges vom beginnenden 19. Jahrhundert bis zum Zusammenbruch 1945, nach Langemarck und Stalingrad, vor allem aber nach Auschwitz, verfügt das Bürgertum, das ja Träger der Idee „Allgemeinbildung“ war, politisch nicht mehr über die *potestas* und moralisch nicht mehr über die *autoritas*, sein Bildungskonzept durchzusetzen. Die von Blankertz geleitete nordrhein-westfälische Planungskommission „Kollegstufe NW“ konnte daher 1972 – weithin unwidersprochen – zusammenfassen und formulieren: „Denn eine inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung im emphatischen Sinne wäre abhängig von einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung, einem ungebrochenem Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang, einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung. Diese Voraussetzungen sind für uns nicht gegeben“ (Kultusministerium NRW 1972, S. 21f.). Vielleicht ist es kein Zufall, dass mit Benn und Sedlmayr schon ein viertel Jahrhundert zuvor zwei Autoren diesen „Verlust“ beklagen, die ihrerseits während der Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland zunächst (Benn) oder auch dauerhaft (Sedlmayr) diese Herrschaft begrüßten und stützten. Der Lyriker Gottfried Benn formulierte in seinem Gedicht „Verlorenes Ich“ 1943: „Ach als sich alle einer Mitte neigten und auch die Denker nur den Gott gedacht (...)“ (Benn 1960, S. 215). Ähnlich, allerdings nicht mit den Mitteln eines Lyrikers, sondern mit denen eines Kunsthistorikers, beschreibt Hans Sedlmayr 1948 das Abhandenkommen einer breit getragenen Weltsicht und dessen Folgen in seiner Studie „Verlust der Mitte“. Dabei zitiert er Goethes Satz: „(...) Kein Mittelpunkt, auf den hingeschaut werde, ist mehr gegeben.“

Der Traum von Allgemeinbildung – so ließe sich zusammenfassen – ist ausgeträumt; Allgemeinbildung ist am Ende, so ließe sich die Frage, die über unserem Symposium steht, beantworten. Aber doch wohl nicht ganz. Führt doch eine Auseinandersetzung mit unseren allgemein bildenden Schulen zur Wahrnehmung von zwei gegenläufigen Entwicklungen: Einerseits ist die Idee der Allgemeinbildung nach wie vor wirkungsmächtig, andererseits wird diese Idee von gegenläufigen Tendenzen konterkariert. Das gilt es zu zeigen.

Vom Fortwirken der Allgemeinbildungsidee

Betrachten wir zunächst die Felder, in denen die Idee der tradierten Allgemeinbildung noch weiterwirkt – auch ohne offizielles Programm zu sein. Eine fortbestehende Wirkungsmacht finden wir im Spektrum der schulischen Pflichtfächer, in der Hierarchie ihrer Wertschätzung und ihres Beitrages zu einer wie immer verstandenen Allgemeinbildung und schließlich auch in der inhaltlichen Füllung der Unterrichtsfächer.

- Wenn man das Fächerspektrum, das heute in der Sekundarstufe I in nordrhein-westfälischen Gymnasien unterrichtet wird, mit dem für die Klassen von der Sexta bis zur Untersekunda im Preußen des Jahres 1837 (Jeismann 1987, S. 172) vergleicht, so stößt man auf eine erstaunliche Kontinuität: Von den Unterrichtsfächern ist mit „Schönschreiben“ eines verschwunden und mit „Sport“ eines hinzugekommen. Verändert, und zwar erheblich, haben sich die Stundenanteile und – bei den Fremdsprachen – die unterrichteten Sprachen. Bemerkenswert ist jedoch insbesondere, dass Jura oder auch Wirtschaftswissenschaften als im Geruche der Nützlichkeit stehende Bezugswissenschaften in den Studentafeln nicht aufgegriffen werden.
- Im Fächerspektrum der Gymnasien findet sich traditionell eine Hierarchie, die sich nicht nur in den zur Verfügung stehenden Zeiten, sondern auch – unabhängig davon – im „Prestige“ einzelner Fächer ausdrückt, insbesondere im Ansehen der geistes- und sprachwissenschaftlich orientierten Fächer. Die darin zum Ausdruck kommende Fächerhierarchie finden wir weitgehend ungebrochen in dem von Dietrich Schwanitz, dem verstorbenen Hamburger Anglisten, vorgelegten Bestseller „Bildung“. Er schreibt dort: „Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse werden zwar in der Schule gelehrt; sie tragen auch einiges zum Verständnis der Natur bei (...). Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht“ (Schwanitz 1999, S. 482). Darauf, dass dies nicht die skurrile Einzelmeinung eines rückwärts gewandten Kollegen ist, wurde in einem BLK-Gutachten zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ verwiesen: „Bemerkenswerterweise haben auch Erwachsene wenig Schwierigkeiten, mit eigenen Leistungsschwächen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern retrospektiv umzugehen: Man kann sich in diesen Bereichen ohne Gesichtsverlust mangelnde Begabung eingestehen – was heißt, dass dies für die individuelle Entwicklung keineswegs hinderlich zu sein scheint“ (BLK 1997, S. 69). Auch uns wurde die geringe Wertschätzung der Naturwissenschaften, was die Bedeutung für Allgemeinbildung angeht, im Rahmen eines Forschungsprojektes der Essener DFG Forschergruppe „Naturwissenschaftlicher Unterricht“ vor Augen geführt. Wir befragten Lehrer in Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und in Schleswig-Holstein und baten sie, die aus ihrer Sicht für Allgemeinbildung fünf wichtigsten Unterrichtsfächer zu benennen. Die Spitzengruppe der benannten Fächer bildeten Deutsch, Mathematik, Englisch und Geschichte. Dann erst, auf den Rängen fünf und sechs, folgten Biologie und Physik und danach, auf Platz 12, weit abgeschlagen Chemie. Bei einer Auswertung der Antworten der Lehrer und Lehrerinnen, die ihrerseits zumindest ein naturwis-

senschaftliches Fach unterrichteten, wiederholt sich dieses Bild auf den ersten sechs Plätzen mit lediglich leicht höheren Werten für Biologie und Physik. Der einzige gewichtigere Unterschied liegt im „Aufrücken“ der Chemie von Platz 12 auf Platz 7. Die ungebrochene Präferenzierung der geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächer als unverzichtbare Elemente der Allgemeinbildung, die darin zum Ausdruck kommt, ist angesichts der Welt, in die junge Menschen hineinwachsen, bemerkenswert.

- Nicht nur im Fächerspektrum und in der Bedeutungszuschreibung einzelner Fächer für Allgemeinbildung, sondern auch in der curricularen Ausgestaltung einzelner Fächer trifft man auf mehr Kontinuität als erwartet. Zumindest für den Geschichtsunterricht der Gymnasien der Sekundarstufe I gilt dies: Die Entwicklung der um das Mittelmeer angesiedelten Hochkulturen, der griechisch-römischen Antike und des christlichen Abendlandes steht ungebrochen im Mittelpunkt. Ein Beleg für den Fortbestand eines eurozentristischen Geschichtsbildes bietet ein in Nordrhein-Westfalen eingesetztes Klett-Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. In dem Band, der den Zeitraum von Kaiser Karl bis zum Ersten Weltkrieg umfasst, wird die islamisch geprägte Welt nur anlässlich der Behandlung der Kreuzzüge (ich erinnere an das Tympanon von Vézelay) einbezogen. Insgesamt werden den Kreuzzügen drei der 296 Buchseiten gewidmet, darin eingebettet gehen einige wenige Zeilen auf die Araber ein.

Ich wollte mit dem Blick auf die Entwicklung von Fächerspektren, auf die Wertschätzung einzelner Fächer darin und auf curriculare Merkmale darauf aufmerksam machen, dass unbeschadet der Entwurzelung des Allgemeinbildungskonzeptes überlieferte Vorstellungen davon, was allgemein bildend sei, wirkungsmächtig sind. Gleichwohl: Diese Wirkungsmacht wird überlagert durch Gestaltungskräfte, die gegenläufig sind. Darauf möchte ich im Folgenden eingehen – und zwar am Beispiel der Leistungsstudien und der Bildungsstandards.

Large Scale Assessments, Bildungsstandards und Allgemeinbildung

Seitdem Deutschland sich wieder an den großen internationalen Leistungsstudien beteiligt, also seit Beginn der neunziger Jahre, steht – ohne dass dies aus einem wie immer gearteten Bildungsverständnis abgeleitet wäre – eine Gruppe von Unterrichtsfächern bzw. von fachlichen Domänen im Mittelpunkt des bildungspolitischen ebenso wie des didaktischen Interesses: Leseverständnis (als Teil des Faches Deutsch), Mathematik, Naturwissenschaften und – weit abgeschlagen – Englisch (als erste Fremdsprache). TIMSS und die Vorgängerstudien FIMSS und SIMSS widmen sich den Naturwissenschaften und Mathematik, die *International Study of Reading Literacy* konzentriert sich auf Leseverständnis, die PISA-Studien fassen die drei Bereiche Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften zusammen, die IGLU-Grundschulstudie testet ausschließlich Leseverständnis. Lediglich die DESI-Studie, die aber letztlich keine internationale Studie wurde, erfasst Englisch als erste Fremdsprache. Die überfachliche Kompetenz

„Problemlösen“ wurde ansatzweise in der ersten PISA-Untersuchung und ausdifferenziert in der PISA 2003-Untersuchung erfasst und dann – aus für mich nicht nachvollziehbaren Gründen – aus dem PISA-Programm herausgenommen. Damit stehen im Mittelpunkt der internationalen Leistungsstudien Leseverständnis (in der jeweiligen Unterrichtssprache der teilnehmenden Länder), Mathematik und Naturwissenschaften. Begründet wird diese Beschränkung auf nur einen Ausschnitt des schulischen Fächerspektrums im Falle des Leseverständnisses und der Mathematik z.B. im allerersten deutschen PISA-Bericht damit, dass die Beherrschung der Muttersprache sowie der sichere Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen in modernen Gesellschaften zum kulturellen Kernbestand der Literalität gehören (Baumert u.a. 2001, S. 20). Mit Blick auf Mathematik und Naturwissenschaften geben Baumert u.a. in ihrer ersten Publikation zu den TIMSS-Ergebnissen in der Mittelstufe zusätzlich eine weit verbreitete Begründung wider: „In einer soliden, auf Verständnis zielenden Ausbildung der nachwachsenden Generation in Mathematik und den Naturwissenschaften sehen immer mehr Staaten eine Investition in ihre technologische und ökonomische Zukunft. Entsprechend sorgfältig beobachten sie die Leistungsfähigkeit ihrer Schulsysteme mit dem Ziel, Bildungsprozesse langfristig zu optimieren“ (Baumert/Lehmann/Lehrke 1997, S. 17).

Die Akzentuierung und implizite Präferenzierung bestimmter Testfächer durch ihre Präsenz in den *large scale assessments* ist folgenreich, zumal sie einhergeht mit einer Tendenz zur Globalisierung der Curricula dieser Unterrichtsfächer. Moser u.a. verweisen in ihrer Auswertung der Schweizer TIMSS-Ergebnisse darauf, dass die vorgelegten Testaufgaben implizit ein – nie vereinbartes – international definiertes Curriculum repräsentieren und dass Testaufgaben auch die „Differenz zwischen nationalem und internationalem Curriculum“ messen können (Moser u.a. 1997, S. 53). Dies kann dazu beitragen, dass Länder ihre Schüler und Schülerinnen auf das internationale Curriculum hin ausrichten – und zwar einzig deshalb, weil der nächste Test vor der Tür steht. Unter der Hand wird damit eine weltweite Standardisierung und Uniformierung der Inhalte schulischen Lernens vorangetrieben – und zwar losgelöst von regional geprägten kulturellen Traditionen und Begründungszusammenhängen. Ohne dass ich mir die Position zu eigen machen möchte, zitiere ich in diesem Zusammenhang einen Artikel des Bamberger Soziologen Richard Münch, der am 13.11.2008 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschien. Münch schreibt da unter der programmatischen Überschrift „Bildung oder Humankapital“: „Die Vielfalt einschränkende Wirkung der globalen PISA-Welt sollte jedoch nicht aus dem Blickfeld drängen, dass sich im unterdurchschnittlichem Abschneiden der deutschen Schüler eine Unterwerfung der deutschen Kultur des Fachwissens unter die anglo-amerikanische Fokussierung auf allgemeine Kompetenzen äußert.“ Wohlgermerkt: Ich teile weder die Wortwahl („Unterwerfung“) noch überhaupt die von Münch vertretene Position, ich ziehe sie jedoch heran als Beleg dafür, dass Rückwirkungen der Aufgabenstellungen in den internationalen Leistungsstudien als Abkopplung von einem Bildungsverständnis, wie es in vielen Köpfen in Deutschland weiterlebt, verstanden werden können und zum Teil auch verstanden werden.

Dass sich im Gefolge der großen Leistungsstudien tatsächlich eine Tendenz zur Präferenzierung eines sehr ausgewählten Fächerspektrums abzeichnet, wird allerdings bei der Entwicklung von Bildungsstandards und standardorientierten Tests deutlich. Bildungsstandards wurden bisher im Primarbereich für Mathematik und Deutsch entwickelt, im Sekundarbereich für den Mittleren Schulabschluss für Mathematik, Deutsch, für die erste Fremdsprache sowie für die drei Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik; für den Hauptschulabschluss liegen bisher Bildungsstandards für Mathematik, Deutsch und für die erste Fremdsprache vor. Die Hervorhebung, die Unterrichtsfächer dadurch erfahren, dass sie zum Gegenstand schriftlicher – in diesem Fall zudem noch standardorientierter – Leistungsüberprüfungen gemacht werden, ist vertraut. In der „alten“ Schule wurden die als zentral eingeschätzten Fächer im Vergleich zu den weniger wichtig genommenen Fächern zum einen durch ein höheres Stundenvolumen hervorgehoben. Zum anderen erhielten sie ihren Rang als Hauptfächer dadurch, dass in diesen Fächern Klassenarbeiten geschrieben wurden, während in den Nebenfächern die mündliche Mitarbeit und gelegentlich Tests, die aber nicht den Rang von Klassenarbeiten einnahmen, zählten. Auf dem Hintergrund derartiger tradiert Wahrnehmungen kann zumindest die starke Hypothese formuliert werden, dass die Hervorhebung der Standardfächer die Bedeutung der einzelnen Schulfächer in der Wahrnehmung von Lehrern und Schülern, aber auch in einer breiteren Öffentlichkeit verändern wird. Oder anders formuliert: Das Aussparen von Fächern wie Geschichte, Kunst oder Musik wird auf mittlere Sicht deren Gewicht im Schulalltag weiter mindern.

Aber nicht nur das im Verlauf der Allgemeinbildungsgeschichte entstandene Verhältnis der Schulfächer untereinander wird von der Etablierung der Bildungsstandards berührt. Auch die inhaltliche Ausprägung bleibt nicht unberührt. Dies lässt sich am Beispiel der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch zeigen (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004): Diese Standards beziehen sich auf die insgesamt vier Bereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Im dritten Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ werden vier Teilbereiche benannt: „Verschiedene Lesetechniken beherrschen“, „Strategien zum Leseverständnis kennen und anwenden“, „Texte verstehen und nutzen“ sowie „Methoden und Arbeitstechniken“. In dem Teilbereich „Texte verstehen und nutzen“ schließlich findet sich der Bereich „Literarische Texte verstehen und nutzen“ neben „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen“ und „Medien verstehen und nutzen“. Unter „Literarische Texte verstehen und nutzen“ finden wir dann (immerhin an erster Stelle von insgesamt 11 Unterpunkten): „ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen“. Ich berichte dies so vergleichsweise ausführlich, weil am Beispiel dieser Bildungsstandards deutlich wird, dass im Fach Deutsch die Sprache als Instrument im Mittelpunkt steht und dass das Einführen in die Literatur der Muttersprache als eine eher marginale Aufgabe des Deutschunterrichts eingestuft wird. Insbesondere aber berichte ich über diese Bildungsstandards im Rahmen eines Vortrags, der sich mit Allgemeinbildung befasst, weil an den von den sechzehn

Kultusministerien beschlossenen Bildungsstandards deutlich wird, dass die zuständigen Ministerinnen und Minister sich nicht darauf verständigen können oder wollen, welche Literatur Sechzehnjährige im Rahmen ihrer Schulbildung kennengelernt haben sollten. Vorgeschrieben wird die Beschäftigung mit einem (beliebigen) Spektrum bedeutender Autorinnen und Autoren.

Wenn ich die von mir hier beschriebene Entwicklung richtig interpretiere, so birgt sie ein Problem in sich, auf das die Autoren des schon einmal herangezogenen ersten PISA-Bandes bereits hinweisen, wenn sie schreiben: „Das Konzept der Allgemein- und Grundbildung (...) schließt auch immer normativ die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ein (...). Der Aspekt der Eröffnung von unterschiedlichen Horizonten des Weltverstehens spielt in der angelsächsischen Literacy-Diskussion [jedoch; d. Verf.] eine untergeordnete Rolle“ (Baumert u.a. 2001, S. 20).

Ungeklärte Fragen am Ende der Allgemeinbildung

Mein Blick auf die *large scale assessments* und auf die Bildungsstandards in Deutschland macht deutlich, dass – gegenläufig zum impliziten Fortleben vager Allgemeinbildungsvorstellungen – ein Abrücken von der in der Allgemeinbildungstradition stehenden Fächerhierarchie und auch – zumindest im Bereich der Geisteswissenschaften – von inhaltlich festgelegten curricularen Vorgaben zu beobachten ist. Ich habe dies nicht herausgearbeitet, weil ich dies beklagen wollte. Diese Entwicklung ist keine Verfallsgeschichte, sondern sie spiegelt die Tatsache wider, dass sich moderne Gesellschaften (zumal die deutsche mit ihrer gebrochenen Geschichte) nicht länger (um es noch einmal in den Worten von Blankertz zu benennen) auf eine einheitliche, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifende Weltanschauung sowie auf ein ungebrochenes Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang verständigen können. Insofern ist – um noch einmal auf das Tagungsthema Bezug zu nehmen – die Allgemeinbildung am Ende!

Ganz gleich nun, ob man dies nur analysierend beschreibt oder aber – darüber hinausgehend – bewertet, bleiben nach der Aufgabe einer wie immer gearteten Vorstellung von Allgemeinbildung wichtige Fragen unbeantwortet: Warum werden bestimmte Unterrichtsfächer verpflichtend gemacht und andere nicht? Wie begründet sich die Hierarchie der Fächer, die durch Instrumente der Stundentafel, der Bildungsstandards, der Schriftlichkeit und Zentralität der Leistungsfeststellung konstituiert wird? Warum gibt es, zum Beispiel in dem in der Allgemeinbildungsdebatte zentralen Fach Deutsch, keine inhaltlichen Vorgaben zu einem „Literaturkanon“? Was tritt an die Stelle eines Bildungsverständnisses, das den Mitgliedern der Gesellschaft für ihr Zusammenleben gemeinsame „Landkarten der Bedeutung“ (Clarke 1981, S. 41) bieten könnte?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen, nach Antworten, die ich mit meinem Beitrag nicht einmal ansatzweise gegeben habe und die ich auch nicht bieten kann, sollte von der Warnung vor restaurativen Rückgriffen auf tradierte Konzepte und vor Versuchen, die „Mitte“ zurück zu gewinnen, begleitet sein. Die, die dies versuchen mögen, möchte ich noch einmal nach Vézelay zurückführen: Als der Abt der Klosterkirche Vézelay seine Kirche als sichtbares Symbol einer christlich geordneten Welt immer vollendeter und schöner ausgestalten wollte und die Bürger der Stadt mit immer neuen Abgaben für den Kirchenbau überhäufte, rotteten diese sich zusammen und erschlugen ihn.

Literatur

- Baumert, J./Lehmann, R.H./Lehrke, M. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich – Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Benn, G. (1960): Gesammelte Werke, Bd. 3. Hrsg. von D. Wellershoff. Wiesbaden: Limes.
- Blankertz, H. (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim: Juventa.
- BLK (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Bonn: BLK, Geschäftsstelle.
- Bußmann, K. (1977): Burgund. Kunst – Geschichte – Landschaft. Köln: DuMont.
- Clarke, J. (1981): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, J. u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Herrlitz, H.G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. (42005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Jeismann, K.-E. (1987): Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3. München: Beck.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- Kultusministerium NRW (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Ratingen u.a.: Henn.
- Moser, U. u.a. (1997): Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“. Chur/Zürich: Rüegger.
- Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Sedlmayr, H. (1948): Verlust der Mitte. Salzburg: Müller.

Klaus Klemm, Prof. em. Dr., geb. 1942, im Ruhestand.

Anschrift: Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, Universitätsstr. 2, 45117 Essen
E-Mail: Kl.Klemm@t-online.de

Überprüfung der Wirksamkeit einer Fortbildung für Fachlehrer/innen zur Qualitätsentwicklung am Beispiel des Physikunterrichts

Forschungsbericht

Testing the Effectiveness of an Advanced Training for Quality Development with Subject Teachers, Exemplified by Physics Lessons

Research Report

Die Publikation der Befunde internationaler Schulleistungsstudien hat die Frage aufgeworfen, wie sich die Qualitätsentwicklung von Fachunterricht steuern lässt. Einen möglichen Ansatzpunkt stellen gezielte lernprozessorientierte Fortbildungen dar. Am Beispiel des Physikunterrichts wurde in der hier berichteten Studie ein Lehrertraining entwickelt, das die Basismodelle des Lehrens und Lernens von Oser und Baeriswyl (2001) als theoretische Konstrukte der Choreografie unterrichtlichen Lernens und ihre vermuteten Auswirkungen auf den Physikunterricht aufgreift. Die Basismodelle von Oser und Baeriswyl verbinden Lehren und Lernen, indem sie verschiedene Lehrziele wie beispielsweise Problemlösen, Lernen durch Eigenerfahrung oder Konzeptaufbau unterscheiden und jedem Ziel einen Lernprozess mit einer charakteristischen Abfolge von Handlungskettenschritten zuweisen. Die Theorie der Basismodelle erscheint vielversprechend, um den Unterricht in seiner Gestaltung zu verbessern. Da Unterricht jedoch kaum den Modellforderungen folgt, ist zunächst ein Lehrertraining notwendig. Die Evaluation eines solchen Basismodell-Lehrertrainings beantwortet dann die Frage nach dem Wert der Basismodelle für den Physikunterricht.

Eine solche Fortbildung wurde im Rahmen des DFG-Projekts „Professionswissen und lernprozessorientierte Fortbildung von Physiklehrern“ der Forschergruppe Naturwissenschaftlicher Unterricht (nwu-Essen) entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Wichtigstes Mittel der Fortbildung waren Videoaufzeichnungen des Unterrichts, die einzeln oder kollegial besprochen und zu individuellem Coaching benutzt wurden. Die Untersuchung der Wirksamkeit des Trainings geschah in einem Prä-Intervention-Post-Plan und im Vergleich mit einer Kontrollgruppe ohne Intervention (insgesamt $n = 35$ Lehrkräfte). Es wurde auf den drei Ebenen „Lehrervorstellungen“, „unterrichtliches Handeln sowie Schülerwahrnehmung des Unterrichts“, „Emotionen der Schüler“ und „Schülerleistung“ nach Veränderungen gesucht. Die Lehrer- und Schülerdaten wurden

mit Fragebögen und das Unterrichtshandeln mit einer eigens entwickelten Videoanalyse erfasst.

Die Fortbildung erwies sich auf allen Ebenen und für alle Lehrkräfte/Klassen als erfolgreich. Im Unterricht nahm beispielsweise im Verlaufe der Fortbildung die Vielfalt von Unterrichtsstrukturierungen zu, während die Schülerinnen und Schüler z.B. nach Abschluss der Fortbildung angaben, dem Unterricht nun besser folgen zu können. Eine Untergruppe von Fortbildungslehrkräften, die die Basismodelle besonders gut im Unterricht umsetzen konnte (nach Analyse der Unterrichtsvideos), erzielte größere Effekte bei den Schülerinnen und Schülern. Hier gab es sogar mittlere Effekte bei der Unterrichtswahrnehmung, und der Fortbildungseffekt schlug beispielsweise bis zum Schülerinteresse durch. Effekte einer konsequenten Basismodellorientierung ließen sich also auf der Schülerebene nachweisen. Zusätzlich zeigte sich der Fortbildungserfolg auf der Ebene der Unterrichts- und Schülervariablen klarer als auf der Ebene der Lehrervorstellungen.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen sollten deshalb in Zukunft möglichst auch die Ebene der Unterrichtshandlungen sowie die Ebene der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass es sinnvoll ist, zielbezogen zwischen verschiedenen Lernwegen zu unterscheiden. Die Theorie der Basismodelle liefert hierzu begründete Kriterien für die Auswahl. Streng genommen gelten die Ergebnisse aber nur für den Physikunterricht; es fehlt noch eine Überprüfung für andere Schulfächer. Insgesamt ist es gelungen, professionelles Handeln von Physiklehrkräften gezielt und nachweislich zu verbessern. In dieser Studie hatten bereits fünf bis sechs Trainingsstunden für einen bei den Schülerinnen und Schülern messbaren Erfolg ausgereicht. Offen bleibt noch die Frage nach der optimalen Trainingsdauer.

Hinweise:

Die Studie ist 2008 erschienen unter dem Titel: Rainer Wackermann: Überprüfung der Wirksamkeit eines Basismodell-Trainings für Physiklehrer. Berlin: Logos, 150 S.

Weitere Ergebnisse sind dokumentiert u.a. in Trendel, G./Wackermann, R./Fischer, H.E. (2008): Lernprozessorientierte Fortbildung von Physiklehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 3, S. 322-340.

Rainer Wackermann/Georg Trendel/Hans E. Fischer, Essen

E-Mail:

Rainer.Wackermann@uni-duisburg-essen.de

Georg.Trendel@uni-essen.de

hans.fischer@uni-due.de

„Stabilität und Umbruch – Perspektiven der Erziehungswissenschaft“

Fachgespräch zum „Datenreport Erziehungswissenschaft 2008“
30. Januar 2009, Frankfurt a.M.

„Stability and Change – Perspectives of Educational Science“

Expert Discussion About the „Datenreport Erziehungswissenschaft
[Data Report Educational Science] 2008“
January 30, 2009, Frankfurt a.M.

Rund 50 Teilnehmer aus Hochschulen und pädagogischer Praxis folgten am 30. Januar 2009 einer Einladung der Max-Traeger-Stiftung (MTS), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu einem Fachgespräch über den jüngst erschienenen „Datenreport Erziehungswissenschaft 2008“ (hrsg. für die DGfE von T. Rauschenbach/K.-J. Tillmann/R. Tippelt/H. Weishaupt; Opladen: Barbara Budrich). Der zum fünften Mal erschienene Report stellt anhand aktueller Statistiken und jüngerer empirischer Untersuchungen Veränderungen in erziehungswissenschaftlichen und Lehramts-Studiengängen, Entwicklungen bei den Studierenden, bei der Personalausstattung an den Hochschulen, auf dem Arbeitsmarkt und im Hinblick auf Forschungsleistungen des Faches dar und geht auf Fragen der Gleichstellung der Geschlechter ein.

Der Vorsitzende der GEW Ulrich Thöne wies in seinem Grußwort mit Blick auf einen Bericht der OECD zum Fachkräftemangel (2007) darauf hin, dass im Bereich der Erziehungswissenschaft mit einem massiven Defizit an Akademikern (z.B. nur 60 von 100 erforderlichen Lehrkräften) zu rechnen sei. Angesichts stark sinkender Professorenzahlen betreffe das Thema der Tagung den Bestand der Profession in seinem Kern.

R. Tippelt gab in seinem Eröffnungsvortrag einen Einblick in Grundlagen, Methoden und Zielsetzung des „Datenreports 2008“, dessen Zeitreihen z.T. bis 1992 zurückreichen. Es handle sich um eine Art „datengestützter Selbstbeobachtung“, die den Diskursen um Evaluation, Akkreditierung von Studiengängen u.a. eine solide Basis bieten solle. Tippelt stellte heraus, dass die Erziehungswissenschaft mit 43.000 Hauptfachstudierenden im Jahre 2006 zu den größten Fächern gehörte und mit 63 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die meisten Standorte von allen Fächern hatte. Wegen des enormen Lehrbedarfs und der mit Abstand größten Prüfungslast – vor allem im Rahmen der Lehramtsstudiengänge – sei der im Report festgestellte Mangel an Qualifikationsstellen in der EW ausgesprochen bedenklich. In der Diskussion wurde die „Doppelstruktur“

des Faches (einerseits Hauptfach, andererseits Dienstleister für Lehramtsstudiengänge) als wesentliches Element der Gefährdung seines wissenschaftlichen Kernbestandes eingestuft. Eine gute Lehramtsausbildung sei jedoch ohne eine solide theoretische, historische und methodologische Ausbildung nicht denkbar.

L. Wigger unterschied in seinem Beitrag zur Entwicklung der Hauptfachstudiengänge zwischen Bachelor-/Masterstudiengängen, die in etwa die alten Diplom- und Magisterstudiengänge kopieren, und spezialisierten B/M-Studiengängen wie „Sonderpädagogik“ oder „Ästhetische Bildung“. Neben offensichtlichen Zugewinnen an allen Standorten bspw. in der praktischen und Methodenausbildung führte Wigger als neue Schwierigkeit u.a. die Frage der Anschlussfähigkeit der B/M-Studiengänge an; diese sei oft nur innerhalb der eigenen Universität gegeben. Des Weiteren ging er auf das Problem der bislang noch sehr uneinheitlich geregelten Lehramtsstudiengänge ein, für die jedes Bundesland eine eigene Lösung suche. Infolge der neuen konsekutiven Studienstruktur habe sich überdies das Lehramtsstudium gegenüber früher zumeist verlängert. Die Teilnehmenden diskutierten insbesondere die praktische Verdoppelung der Lehrverpflichtung aufgrund der Modularisierung. Konsequenz werde eine Absenkung der Studierendenzahlen sein, was wiederum den Rechtsanspruch auf einen Studienplatz aushöhle. Beobachtet werden müsse auch, dass einige neue Studiengänge unter den Labels „Erziehungswissenschaft“ oder „pädagogisch“ firmierten, ohne das Fach Erziehungswissenschaft zu beteiligen.

H. Faulstich-Wieland ging in ihrem Beitrag näher auf Studierende, Abschlüsse und die Arbeitsmarktsituation ein. Sie wies darauf hin, dass der Studierendenanteil des Faches aus der hohen sozialen Herkunftsgruppe gegenüber der mittleren und niedrigen proportional sehr stark angestiegen sei (1994-2006: im Hauptfach von 21 auf 34%, im Lehramt von 28 auf 36%). Die Verbleibsquoten im Diplomstudiengang seien zuletzt erfreulich deutlich angestiegen. H. Weishaupt stellte in der Diskussion heraus, dass die Zunahme von Akademikern in absoluten Zahlen auf eine weitere Zunahme des Frauenanteils unter den Studierenden zurückgehe, es aber nicht gelungen sei, andere gesellschaftliche Gruppen zu gewinnen.

In seinem Beitrag über Personalstruktur und Qualifizierung ging Weishaupt auf die Problematik der Nachwuchsgewinnung ein. Zwar werden in den nächsten 10 Jahren etwa 60% der Professorenstellen frei; doch darauf bezogen sei die Zahl der Promotionen und Habilitationen zu gering. Das könne u.a. daran liegen, dass unter den Motiven für die Wahl des Studienfaches Erziehungswissenschaft die Wünsche, „mit Menschen zu tun zu haben“ und „zu helfen“, deutlich vorherrschen, während „wissenschaftliches Interesse“ vergleichsweise selten genannt werde. Eine wesentliche Ursache sei allerdings struktureller Art: Aufgrund sinkender Professorenzahlen muss deren Lehre größtenteils vom Mittelbau kompensiert werden; 1/3 der Mittelbaustellen sind Dauerstellen mit hoher Lehrbelastung oder Stellen für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben. In der Diskussion wurden die von Weishaupt beschriebenen „Hochdeputatsstellen“ im

Mittelbau ausdrücklich als „Skandal“ bezeichnet, der das „Scheitern von Karrieren“ unweigerlich nach sich ziehe. Hinsichtlich der Habilitation, die international ohnehin selten verlangt werde, solle in Deutschland verstärkt auf die Möglichkeit einer kumulativen Qualifizierung hingewirkt werden. Außerdem wurde kritisch darauf hingewiesen, dass eine Wiederbesetzung der frei werdenden Professuren für Erziehungswissenschaft im Sinne ihrer bisherigen Denomination leider nicht gewährleistet sei; das Fach müsse unbedingt seinen gesellschaftlichen Wert deutlich machen. Auch sei innerhalb des Faches einer einseitigen Ausrichtung auf empirische Lehr-/Lernforschung entgegenzuwirken, da es auf seine theoretischen und historischen Kernbestände nicht verzichten könne.

H. Faulstich-Wieland ging anschließend auf den Frauenanteil in Studium, Forschung und Lehre ein. Dieser sei zwar insgesamt in allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen hoch, doch je höher die Qualifizierungsstufe sei, desto niedriger sei der Anteil der Frauen (79,6% der Absolvent/inn/en, 57,4% der Doktorand/inn/en, 34% der Professor/inn/en). Es solle zum einen über Möglichkeiten der Erhöhung des Männeranteils nachgedacht werden; zum anderen aber müssen dringend mehr Frauen zur Weiterqualifizierung ermuntert werden. Ein Gegenstand der Diskussion war die Frage, ob der permanente Anstieg des Frauenanteils in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und Berufen ein Indiz für gesellschaftlichen Ansehensverlust des Faches sei. Diese Tendenz sei auch bereits bei anderen Fächern, etwa in der Medizin, zu beobachten.

Unter Abwandlung des Titels von F. Schillers Antrittsvorlesung in Jena im Jahre 1789 wies R. Tippelt auf einem abschließenden Podium zu dem Thema „Was heißt und zu welchem Zweck studieren wir Erziehungswissenschaft?“ in einem Impulsreferat Perspektiven auf, darunter verschiedene gesellschaftstheoretische Zugänge zu Bildungsfragen, die Bedeutungszunahme lebenslangen Lernens und die Notwendigkeit, bei klarer fachlicher Ausdifferenzierung den Bezug zum Kerncurriculum zu wahren – auf dessen Fehlen in etlichen B/M-Studiengängen übrigens Wigger mit Bedauern hingewiesen hatte. Engagiert plädierte Tippelt für die Notwendigkeit einer Berufsethik für Erziehungswissenschaftler, zu der beispielsweise das Eintreten für Bildungsgerechtigkeit sowie die Fähigkeit zur Innensteuerung und zur Empathie gehören müssten. Die Gymnasiallehrerin E.-M. Hartmann, die Doktorandin C. Koepernik, die Studentin S. Al-Heli und der Vorsitzende des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages W. Nieke kommentierten Tippelts Beitrag aus der Perspektive der Schulpraxis, des wissenschaftlichen Mittelbaus, der Studierendenschaft und der Fachpolitik. Die Abschlussrunde bot insofern ein aktuelles Spiegelbild des Datenreports und unterstrich dessen Notwendig- und Nützlichkeit.

Sylvia Schütze, Hannover

E-Mail: sylvia.schuetze@gmx.de