



Qualitätssicherung an Bayerns Schulen

Dokumentation zum Fachkongress am 25./26. November 2005 in Eichstätt

Impressum

Die Publikation wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung erstellt.



Redaktion
Andrea Hechenleitner, Martin Sachse, Josef Schätz

Herausgeber
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Salvatorstraße 2
80333 München
Tel.: 089/2186-0
Fax: 089/2186-2800
Internet: www.km.bayern.de

Konzeption und Leitung des Kongresses
Elfriede Ohrnberger, Thomas Schäfer

Gestaltung
Agentur2 GmbH, München

Fotos
Erich Biebl, Christian Klenk, Rolf Poss, privat

Druck
Erhardi Druck GmbH, Regensburg

Wegen der leichteren Lesbarkeit umfassen Bezeichnungen von Personengruppen in der Regel weibliche und männliche Personen.

Qualitätssicherung an Bayerns Schulen

Dokumentation zum Fachkongress am 25./26. November 2005 in Eichstätt



Inhalt

1. Vorwort	4		
2. Programmübersicht des Fachkongresses	5		
3. Reden			
3.1 Grußwort des Präsidenten der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt <i>Prof. Dr. Ruprecht Wimmer</i>	10		
3.2 Bayerische Bildungspolitik nach TIMSS und PISA <i>Kultusminister Siegfried Schneider</i>	11		
3.3 Das System der Qualitätssicherung in Deutschland <i>Prof. Dr. Olaf Köller</i>	26		
3.4 Qualitätssicherung an Bayerns Schulen <i>Ministerialdirektor Josef Erhard</i>	28		
3.5 Diagnose und Bewertung von Leistung und Eignung <i>Staatssekretär Karl Freller</i>	38		
3.6 Schule in Deutschland nach PISA II <i>Prof. Dr. Manfred Prenzel</i>	47		
3.7 Die bayerische Qualitätsagentur: Unterstützung der Qualitätsentwicklung an Schulen durch Evaluation und Bildungsmonitoring <i>Dr. Otmar Schießl</i>	65		
4. Foren			
4.1 Internationale Schulleistungsvergleiche	76		
4.1.1 PISA – das Instrumentarium, Zwischenbilanz und Ausblick	78		
4.1.2 Konzept IGLU mit Blick auf 2006	81		
4.2 KMK-Bildungsstandards – Theorie und Praxis	84		
4.2.1 Bildungsstandards und Lehrpläne – Konsequenzen für den Unterricht	86		
4.2.2 Qualitätssicherung in Fächern ohne Bildungsstandards	89		
4.2.3 Bildungsstandards für berufliche Schulen?	92		
4.2.4 Bildungsstandards im Fach Mathematik	95		
4.2.5 Bildungsstandards im Fach Deutsch	98		
4.3 Bayerische Vergleichsarbeiten – Anstoß zur Unterrichtsentwicklung	102		
4.3.1 Orientierungsarbeiten – Grundlagen und Erkenntnisse	104		
4.3.2 Orientierungsarbeiten – Umgang mit den Ergebnissen	107		
4.3.3 Das Instrument der Jahrgangsstufentests	110		
4.3.4 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Hauptschule)	113		
4.3.5 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Realschule und Wirtschaftsschule)	116		
4.3.6 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Gymnasium)	119		
4.4 Selbstständige Schulen und Qualitätssicherung	122		
4.4.1 MODUS21 – ein effizienter Weg zur Qualitätssteigerung	124		
4.4.2 Schulische Selbstständigkeit am Beispiel des Kantons Thurgau	127		
4.4.3 Erfahrungen mit Qualitätssicherung an beruflichen Schulen	129		
4.5 Qualitätssicherung im Schulalltag	132		
4.5.1 Qualitätssicherung als Führungsaufgabe	134		
4.5.2 Individuelle Förderung, Diagnosefähigkeit und Umgang mit Heterogenität	136		
4.6 Unterstützungssysteme	140		
4.6.1 Die Rolle der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung von Schulen	142		
4.6.2 Lese- und Schreibförderung als Aufgabe aller Fächer	145		
4.7 Zukunftswerkstatt Qualitätssicherung	148		
4.8 Evaluation	152		
4.8.1 Bericht aus einer Schule	154		
4.8.2 Die Arbeit der Evaluatoren	157		
4.8.3 Das Zusammenwirken interner und externer Evaluation	160		
4.8.4 Evaluation – was dann?	163		
5. Eichstätter Erklärung Kultusminister Siegfried Schneider	166		
6. Verzeichnis der Referenten	168		



Der Publikation liegt eine CD-ROM mit dem Inhalt dieser Publikation, den zugehörigen Präsentationen sowie dem Film „Schule im Blickfeld“ zur externen Evaluation bei. Dieser Film kann zusätzlich als DVD über die Qualitätsagentur am ISB bezogen werden.

1. Vorwort

Qualität ist ein Kennzeichen bayerischer Schulen. Diese Feststellung kann nicht zuletzt aufgrund der jüngsten Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU getroffen werden. Dennoch dürfen wir es nicht bei der Feststellung eines nationalen Spitzenplatzes und eines Ranges in der internationalen Spitzengruppe bewenden lassen. Es gilt vielmehr, Impulse für die Zukunft zu setzen.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gehören zu den zentralen Aufgabenfeldern, denen sich eine verantwortungsbewusste Bildungspolitik stellen muss. Der Fachkongress „Qualitätssicherung an Bayerns Schulen“, den das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus Ende November 2005 in Eichstätt veranstaltete, bot zugleich eine Gesamtschau bayerischer Initiativen zum Thema wie auch einen Ausblick auf zukünftige Aktivitäten, die geeignet sind, Qualität auch weiterhin an den bayerischen Schulen zu verankern.

Beim Eichstätter Fachkongress spielte der Gedanke eines homogenen, aufeinander abgestimmten und miteinander verflochtenen Systems der Qualitätssicherung, das Bereiche wie „Bildungsstandards“, „Vergleichsarbeiten“, „Schulische Selbstständigkeit“ und „Unterstützungssysteme“ umfasst, eine zentrale Rolle. Nur in einem solchermaßen umfassenden System können die einzelnen Schulen gemeinsam mit den Einrichtungen der Schulaufsicht ihre Bildungsarbeit dauerhaft auf einem hohen Niveau etablieren – nicht nur, um Bayerns Rang bei nationalen und internationalen Leistungsvergleichen möglichst hoch zu halten, sondern vor allem auch, um die individuelle Schulkarriere eines jeden Einzelnen zu fördern.

Wir hoffen in diesem Sinn, dass von dem Eichstätter Fachkongress und dieser Dokumentation viele positive Impulse ausgehen, die dem bayerischen Bildungswesen und damit den jungen Menschen im Land zugute kommen.



Siegfried Schneider
Staatsminister für Unterricht und Kultus



Karl Freller
Staatssekretär im Bayerischen
Staatsministerium für Unterricht
und Kultus



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

2. Programm 25.11.2005

- 10.15 Uhr Grußwort des Präsidenten der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt *Prof. Dr. Ruprecht Wimmer*
- 10.30 Uhr Bayerische Bildungspolitik nach TIMSS und PISA
Kultusminister Siegfried Schneider
- 11.15 Uhr Das System der Qualitätssicherung in Deutschland
Prof. Dr. Olaf Köller
- 12.00 Uhr Qualitätssicherung an Bayerns Schulen
Ministerialdirektor Josef Erhard
- 14.00 Uhr 1. Staffel der Foren
- | PISA – das Instrumentarium, Zwischenbilanz und Ausblick
Dr. Karin Zimmer, Ulrich Ebert
 - | Bildungsstandards und Lehrpläne – Konsequenzen für den Unterricht *Prof. Dr. Cordula Artelt, Andrea Hechenleitner*
 - | Qualitätssicherung in Fächern ohne Bildungsstandards
Prof. Dr. Elmar Tenorth
 - | Bildungsstandards für berufliche Schulen?
Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Dr. Karin Schwarzkopf
 - | Orientierungsarbeiten – Grundlagen und Erkenntnisse
Prof. Dr. Hartmut Ditton, Dr. Bernd Schaal
 - | Das Instrument der Jahrgangsstufentests
Elfriede Ohrnberger, Dr. Hans-Werner Thum
 - | MODUS21 – ein effizienter Weg zur Qualitätssteigerung
Regina Pötke, Ruth Kotzian
 - | Schulische Selbstständigkeit am Beispiel des Kantons Thurgau *Uwe Mohr*
 - | Qualitätssicherung als Führungsaufgabe
Thomas Sachsenröder, Barbara Loos

Die Rolle der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung von Schulen

Gabriele Holzner, Ludwig Meier, Dr. Bernd Zinner

Zukunftswerkstatt Qualitätssicherung

Heinz Schlegel

16.00 Uhr 2. Staffel der Foren

Konzept IGLU mit Blick auf 2006

Prof. Dr. Wilfried Bos

Bildungsstandards im Fach Mathematik

Dr. Götz Bieber, Manfred Herbst

Bildungsstandards im Fach Deutsch

Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan, Herbert Burghardt

Orientierungsarbeiten – Umgang mit den Ergebnissen

Anne Blank, Wolfram Kriegelstein, Renate Schubert

Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Hauptschule)

Stefan Pielmeier

Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Realschule und Wirtschaftsschule)

Hans Hertel, Wolfgang Korn, Sonja Weber

Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Gymnasium)

Engelhardt Grötsch, Dr. Armin Stadler

Erfahrungen mit Qualitätssicherung an beruflichen Schulen

Prof. Dr. Dieter Euler, Arnulf Zöllner

Individuelle Förderung, Diagnosefähigkeit und Umgang mit Heterogenität

Erich Weigl, Katharina Schlamp, Dr. Franz Knoll

Lese- und Schreibförderung als Aufgabe aller Fächer

Dr. Stefan Krimm, Hermann Ruch, Martin Sachse

Zukunftswerkstatt Qualitätssicherung

Heinz Schlegel

Programm 26.11.2005

9.00 Uhr Eröffnung: Diagnose und Bewertung von Leistung und Eignung *Staatssekretär Karl Freller*

9.30 Uhr Schule in Deutschland nach PISA II
Prof. Dr. Manfred Prenzel

10.15 Uhr Die bayerische Qualitätsagentur: Unterstützung der Qualitätsentwicklung an Schulen durch Evaluation und Bildungsmonitoring
Dr. Otmar Schießl

10.45 Uhr Film zum Thema „Externe Evaluation“

11.00 Uhr Kurzforen

Bericht aus einer Schule

Ostendorfer Gymnasium, Neumarkt/Oberpfalz

Vertreter der Schulleitung, Eltern, Schüler, Lehrkräfte

Moderation: Barbara Scheungraber

Die Arbeit der Evaluatoren

Erfahrungsberichte von Sprechern der Evaluationsteams:

Organisation – Professionalität – Ethos – „Augenhöhe“

Moderation: Gisela Ewringmann

Das Zusammenwirken interner und externer Evaluation

Hans Käfler, Dr. Franz Huber, Dr. Hermann Fußstetter

Moderation: Dr. Otmar Schießl

Evaluation – was dann?

Dieter Brückner, Beate Schabert-Zeidler,

Wolfgang Schwamborn

Moderation: Josef Schätz

12.00 Uhr Ergebnisse der Zukunftswerkstatt

Heinz Schlegel

12.15 Uhr Zusammenschau des Fachkongresses, Resümee

Kultusminister Siegfried Schneider

3. Reden

- 3.1 Grußwort des Präsidenten der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt *Prof. Dr. Ruprecht Wimmer*
- 3.2 Bayerische Bildungspolitik nach TIMSS und PISA
Kultusminister Siegfried Schneider
- 3.3 Das System der Qualitätssicherung in Deutschland
Prof. Dr. Olaf Köller
- 3.4 Qualitätssicherung an Bayerns Schulen
Ministerialdirektor Josef Erhard
- 3.5 Diagnose und Bewertung von Leistung und Eignung
Staatssekretär Karl Freller
- 3.6 Schule in Deutschland nach PISA II *Prof. Dr. Manfred Prenzel*
- 3.7 Die bayerische Qualitätsagentur: Unterstützung der
Qualitätsentwicklung an Schulen durch Evaluation und
Bildungsmonitoring *Dr. Otmar Schießl*

3.1 Grußwort

Professor Dr. Ruprecht Wimmer,
Präsident der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Sehr verehrter Minister,
meine lieben Kolleginnen und Kollegen,

ich darf Sie zu dem gesamtbayerischen Fachkongress „Qualitätssicherung an Bayerns Schulen“ sehr herzlich begrüßen. Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt ist stolz darauf, dass das Staatsministerium für Unterricht und Kultus diesen Kongress hier ausrichtet. Dies mag mehrere Gründe haben; der am wenigsten wichtige scheint mir zu sein, dass wir im geographischen Mittelpunkt Bayerns liegen, der wichtigste und für uns hilfreichste, dass wir eine alte Tradition als Lehrerbildungsstätte haben und auch bis in die jüngste Zeit Pädagogik und Ausbildung von Lehrern aller Stufen als eines unserer Kerngeschäfte ansehen.



Prof. Dr.
Ruprecht Wimmer

Leider schreibt die heutige Wissenschaftspolitik den Terminus „Lehrerbildung“ nicht mit den allergrößten Buchstaben; wenn von Wissenschaft die Rede ist, sind doch meistens die Naturwissenschaften und ihnen angrenzende Disziplinen gemeint. Dies scheint mir nicht logisch zu sein. Gerade die Heranbildung von künftigen guten Studierenden und damit die Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland müssen ja wohl in den Schulen beginnen. Vernachlässigt man dort die Qualitätssicherung, dann wird dies über kurz oder lang seine Folgen auch in den Wissenschaftsstandards haben.

Ich darf dem Kongress einen guten und ergiebigen Verlauf wünschen – und wäre natürlich froh, wenn Sie Ihren Aufenthalt in Eichstätt zum Anlass nähmen, den besonderen Charakter dieser Universität zu erleben.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

3.2 Bildungspolitik nach TIMSS und PISA

Kultusminister Siegfried Schneider

Zum Fachkongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt heiße ich Sie persönlich und im Namen der gesamten Bayerischen Staatsregierung herzlich willkommen. Ich freue mich, dass Sie alle gekommen sind, um sich zwei Tage intensiv mit der Qualitätssicherung an bayerischen Schulen auseinander zu setzen. Mein besonderer Gruß gilt Herrn Präsidenten Wimmer sowie Herrn Kanzler Dr. von der Heydte – stellvertretend für alle Vertreter und Mitarbeiter der Universität. Sie haben geholfen, dass dieser Kongress trotz des gleichzeitig laufenden Vorlesungsbetriebs stattfinden kann. Vielen Dank für die Gastfreundschaft und die freundliche Aufnahme! Für manche Teilnehmer des Kongresses wird es vielleicht wie für mich eine Rückkehr an eine vertraute Bildungsstätte aus früherer Zeit sein. Mein Dank gilt auch den Schülerinnen und Schülern des Gabrieli-Gymnasiums unter der Leitung von Frau Pfetisch und Herrn Albrecht für die musikalische Begrüßung der Gäste, die zum Teil eine lange Anreise hinter sich haben.

Ganz besonders begrüße ich die Mitglieder des Bayerischen Landtags. Ich begrüße die Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht, die Seminarrektoren und Seminarlehrkräfte, die Fachbetreuer, die Schulleitungen, die Lehrkräfte sowie die Vertreter der Eltern und der Wirtschaft und natürlich auch die Schülerinnen und Schüler, denen unsere Bemühungen zur Qualitätssicherung ja gelten.

Mein ganz besonders herzlicher Gruß gilt auch den zahlreichen Gästen, die sich mit uns zusammen der Qualitätssicherung widmen wollen – einem so genannten Megathema in der deutschen Bildungspolitik. Gerne begrüße ich daher die Gäste

- aus dem benachbarten Ausland, stellvertretend Herrn Generalsekretär Helm vom österreichischen Bildungsministerium, und
- aus den anderen deutschen Ländern (Kultusministerien und Landesinstituten), stellvertretend Herrn Staatssekretär Saager aus dem niedersächsischen Kultusministerium.



Kultusminister
Siegfried Schneider

<i>Zeitpunkt für den Fachkongress</i>	<p>Der Zeitpunkt für den Fachkongress erscheint mir gut gewählt:</p> <ul style="list-style-type: none"> → 10 Jahre nach der Durchführung der TIMS-Studie, → 5 Jahre nach dem ersten PISA-Zyklus und → 5 Jahre nach dem Schulkongress des Kultusministeriums in Augsburg im Jahre 2000, der den Beginn der inneren Schulentwicklung markierte, ist es angebracht, sich mit den nach TIMSS und PISA ergriffenen Maßnahmen zur Verbesserung des Schulsystems und ihren Auswirkungen auseinander zu setzen. <p>Dass der Zeitpunkt des Kongresses mit der Jahreszeit zusammenfällt, in der nach gängiger Meinung die nachdenkliche Zeit des Jahres beginnt, ist zwar eher zufällig, kann dem Anliegen aber nur nutzen.</p> <p>Nach meinem Amtsantritt im April 2005 habe ich in allen bayerischen Regierungsbezirken Schulen besucht und viele Gespräche geführt – mit den Verantwortlichen vor Ort ebenso wie mit Vertretern von Verbänden und Organisationen. Dabei standen meist folgende Themen im Vordergrund:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Lehrerversorgung und Klassenstärken, → Unterrichtsausfall und → die Strukturreformen und ihre Konsequenzen. <p>Wie z. B. erfolgt die konkrete Umsetzung der 6-stufigen Realschule an einem bestimmten Ort, die Einführung des G8 trotz noch nicht erfolgter baulicher Maßnahmen für die Mittagsbetreuung oder die anstehende Strukturreform bei den Teilhauptschulen I bzw. die Einrichtung von jahrgangskombinierten Klassen?</p> <p>Mir ist bewusst, dass den Lehrkräften, Schulleitern und Eltern diese Fragen mehr auf den „Nägeln brennen“ als das übergeordnete Thema „Qualitätssicherung“. Diese Fragen sind ja auch zweifellos wichtig und binden viel Zeit und Kraft – vor Ort, aber auch im Ministerium und bei mir selbst. Es ist verständlich und legitim, dass zu diesen Punkten sehr konkrete Forderungen an das Ministerium und die Bildungspolitik herangetragen werden. Aber so bedeutsam Strukturen oder Ressourcenfragen auch sind, Grundsätzliches darf darüber nicht in den Hintergrund gedrängt werden.</p>
<i>Zäsur in der Bildungspolitik</i>	<p>Ausgehend von den Studien TIMSS und PISA möchte ich mich deshalb heute diesen grundsätzlichen Fragen widmen. Die internationalen Schulleistungsvergleiche TIMSS und PISA markieren aus zwei Gründen eine Zäsur in der deutschen Bildungspolitik:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mit der Beteiligung an TIMSS im Jahre 1995 wurden in Deutschland nach rund 25 Jahren erstmals wieder verlässliche Daten erhoben, die Auskunft über den Ausbildungsstand ausgewählter Schülerjahrgänge in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gaben.

2. PISA und TIMSS haben gezeigt, dass es entgegen weit verbreiteter Vorstellungen sehr wohl möglich ist, Schulsysteme zu untersuchen, zu vergleichen und ihre Wirksamkeit zu bewerten.

Die Ergebnisse dieser Vergleiche trafen Deutschland ins Mark. Schließlich ist die Entwicklung des viel zitierten deutschen Wirtschaftswunders ja unter anderem auch auf die Qualität der Schul- und Hochschulausbildung zurückgeführt worden. Dass dieses Bildungssystem plötzlich Schwächen offenbarte, ließ manchen auch negative Auswirkungen auf die Wirtschaft befürchten.

Die Ergebnisse von TIMSS und PISA stellten jedenfalls klar, dass gehandelt werden muss.

Wir in Bayern haben folgende Konsequenzen aus den Vergleichsstudien gezogen:

Konsequenzen

1. Die Qualität des Unterrichts verbessern.
2. Die Schülerinnen und Schüler verstärkt individuell fördern.
3. Die vertikale Durchlässigkeit unseres Schulsystems ausbauen.

Dass sich die Bemühungen zunächst auf den Unterricht konzentrieren müssen, war schnell klar. Denn nach Meinung Professor Baumerts, der die TIMS-Studie auswertete, könnten die Defizite kaum durch mehr Schulstunden, sondern nur durch wirksameren Unterricht ausgeglichen werden, bei dem es verstärkt um die Entwicklung von problemorientiertem Verständnis gehen müsse.

In der Folge wurde 1998 das SINUS-Projekt (= Programm zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) initiiert, mit dem verständnisvolles und nachhaltiges Lernen gefördert und die Lernmotivation gesteigert werden sollten. Erreichen wollte man dieses Ziel sowohl durch die Weiterentwicklung des bislang überwiegend „fragend-entwickelnden“ Unterrichtsstils als auch durch die Kooperation in der Fachschaft und darüber hinaus. Das SINUS-Projekt war ein großer Erfolg. Deshalb läuft seit dem Frühjahr 2003 das Programm SINUS-Transfer, mit dem die Ergebnisse von SINUS allen Schulen zugänglich gemacht werden.

SINUS-Projekt

Des Weiteren galt es, die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler auszubauen. Schließlich müssen wir uns bewusst sein, dass die Kinder und Jugendlichen individuelle Interessen und Vorlieben, individuelle Stärken, aber auch Schwächen haben. Schwächen, die z. B. darauf zurückzuführen sind, dass nicht jeder mit den gleichen optimalen Voraus-

individuelle Förderung

setzungen startet, dass nicht alle Eltern ihren Kindern die nötige Förderung geben konnten. Deshalb muss die Schule von den Schülern ausgehend konzipiert sein.

Reformen Und das bedeutet in der Konsequenz: individuelles Fördern und Fordern – möglichst früh, von Anfang an, ab dem Kindergarten und der Grundschule. In dieser Hinsicht wurden in den letzten Jahren zahlreiche Maßnahmen ergriffen und Reformen gestartet. Ich nenne nur:

- die frühe Sprachförderung im Kindergarten,
- das Projekt KIDZ zur Verbesserung und Intensivierung der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule,
- die Sprachlernklassen,
- die kombinierten Klassen,
- die Förderstunden sowie die Förderlehrer an den Volksschulen,
- den Förder- und Ergänzungsunterricht an den Realschulen und
- die Intensivierungsstunden an den Gymnasien.

All dies sind strukturelle Maßnahmen zur Förderung des individuellen Lernens bzw. Lernfortschritts. Auch die Förderangebote am Nachmittag gehören in diesen Zusammenhang. Sie alle tragen dazu bei,

- junge Menschen in ihren Talenten zu unterstützen,
- ihre Schwächen auszugleichen,
- auf ihre jeweiligen Lernstrategien und Lernwege einzugehen
- und so jeden bestmöglich zu fördern – auch im Rahmen des Klassen-Unterrichts.

alle Schularten sind wertvoll „Das Bestmögliche“, das jeder erreichen soll, ist dabei unabhängig vom Bildungsweg, es ist unabhängig von der Schulart! Alle Schularten sind wertvoll, ihre Absolventen erfüllen in unserer Gesellschaft – jeder an seinem Platz – wichtige Aufgaben.

kein Abschluss ohne Anschluss Das bedeutet auch: Jeder muss den Abschluss erhalten können, der seiner Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft entspricht. Wer dabei den Blick nur auf das Gymnasium richtet, wird der Leistungsfähigkeit ebenso wie den individuellen Lebens- und Bildungswegen unserer jungen Menschen nicht gerecht! Unerlässlich ist daher die vertikale Durchlässigkeit des Systems, also der Grundsatz: Kein Abschluss ohne Anschluss!

Bereits heute werden 43,7 % aller Hochschulberechtigungen nicht vom Gymnasium vergeben, sondern von FOS, BOS, Akademien und Fachschulen. Diesen Weg bauen wir daher weiter aus:

- Mit dem neuen Hochschulgesetz wird sich auch für die besten 20 % einer Meisterprüfung der direkte Zugang zur fachgebundenen Hochschulreife auftun.
- Ein neuer Weg zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife für überdurchschnittlich erfolgreiche Schülerinnen und Schüler der Fachoberschule wird mit dem Schulversuch FOS 13 erprobt; mit großem Erfolg: Im ersten Absolventenjahrgang waren 98,8 % der teilnehmenden Schüler erfolgreich.
- Deshalb will ich die FOS und BOS unter dem Dach einer beruflichen Oberschule weiterentwickeln.

Die 4. Konsequenz, die wir in Bayern aus TIMSS und PISA ziehen, ist, dass wir systematisch die Qualität von Unterricht und Erziehung in den Schulen sichern und ausbauen werden.

Qualität von Unterricht und Erziehung

Vor kurzem hat der Züricher Bildungsforscher Jürgen Oelkers bei einer Fachtagung in Berlin gesagt: „Dass die Lehrkräfte die Lehrpläne lesen und danach handeln, wird vorausgesetzt, aber kaum angeleitet und nicht untersucht.“

Ganz so pessimistisch wie Professor Oelkers bin ich nicht, schließlich hat aus bayerischer Sicht beispielsweise TIMSS mit dem SINUS-Programm und seinem konkreten Unterrichtsbezug einen sehr wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet. Aber Oelkers Urteil ist doch insgesamt richtig und deshalb erfolgte nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse in der Bildungspolitik verstärkt ein Umsteuern vom inputgesteuerten Ansatz hin zur Outcome-Orientierung – zur Ergebnisorientierung!

Outcome-Orientierung

Dieser Ansatz ist inzwischen anerkannt. Im alljährlich von der Europäischen Kommission veröffentlichten Bericht „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“ heißt es im Jahr 2005 unter der Überschrift „Die Qualität der schulischen Bildung wird immer häufiger evaluiert“: „Fast überall in Europa werden Verfahren der externen und internen Schulevaluation eingesetzt. Die beiden Evaluationsansätze werden häufig miteinander kombiniert. Zunehmend werden die Verfahren für die externe Schulevaluation standardisiert.“

Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa

Dieses Umsteuern hin zur Ergebnis-Orientierung war ein echter Paradigmenwechsel, eine „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsverwaltung. Der Richtungswechsel ist allerdings noch nicht überall auf allgemeine und breite Zustimmung gestoßen. Die Bandbreite der Reaktionen reicht von positiven Rückmeldungen über vorsichtige Distanzierung bis hin zu grundsätzlicher Ablehnung.

Paradigmenwechsel

Frankfurter Erklärung Als Beispiel für eine grundsätzliche Ablehnung möchte ich auf die „Frankfurter Erklärung“ hinweisen, die sich als eine Art Manifest gegen die derzeitige Bildungspolitik versteht. Unter der Überschrift „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!“ werden insgesamt 5 Einsprüche gegen die als überwiegend technokratisch empfundene Umsteuerung des Bildungswesens formuliert. Im Grunde sind die inzwischen zahlreichen Mitunterzeichner

- gegen die Orientierung an Effizienz und Wettbewerb,
- gegen Kontroll- und Evaluierungsmaßnahmen sowie
- gegen Leistungsstandards zur Überprüfung von Kompetenzen.



Kultusminister Siegfried Schneider im Gespräch mit Schülern

Diese Einsprüche haben in den Medien einen großen Niederschlag gefunden.

- Dabei wird zum einen Sympathie bekundet mit der Ablehnung betriebswirtschaftlicher Muster für Schule und Hochschule,
- zum anderen wird aber auch richtigweise festgestellt, dass bei aller auch nachvollziehbarer Kritik an neuen Ansätzen in der Bildungspolitik die „Frankfurter Erklärung“ rückwärts gewandt ist und die Vergangenheit in einem unzutreffend verklärten Licht erscheinen lässt.

Ich nutze gerne die Gelegenheit hier auf diesem Fachkongress, Ihnen meine Haltung darzustellen: Schulen sind mit Unternehmen nicht vergleichbar. Bei Schule und Bildung geht es nicht darum, finanzielle Gewinne zu erwirtschaften; Schulen sind nicht dem in der Wirtschaft üblichen scharfen Wettbewerb ausgesetzt, feindliche Übernahmen sind nicht zu befürchten, und die Konkurrenz mit Billig-Anbietern droht auch nicht.

Qualitätssicherung im Mittelpunkt Aber es ist auch nicht so, dass die Schulen mit Wirtschaft und Arbeitsleben nichts zu tun haben. Die Frage, was gelehrt und gelernt wird und was mit dem Gelehrten und Gelernten später angefangen werden kann, muss beantwortet werden und ist ein Bestandteil der Qualitätssicherung. Als wichtigste Konsequenz aus TIMSS und PISA gilt daher auch für die bayerischen Schulen, dass Qualitätssicherung im Mittelpunkt stehen muss.

Fragen Selbstverständlich kann und muss über das „WIE?“ diskutiert werden. Dabei müssen dann Fragen gestellt werden, die wie folgt lauten können:

- Welchen konkreten Einfluss haben Bildungsstandards auf die Lehrpläne?
- Werden die Orientierungsarbeiten und Jahrgangsstufentests tatsächlich, wie beabsichtigt, für die Unterrichtsentwicklung genutzt?

- Findet auch in der Bildungsverwaltung eine Analyse der erhobenen Daten statt, die bei erkanntem Handlungsbedarf auch zu konkreten Konsequenzen führt?
- Welchen Beitrag können und müssen Schulleitungen und Schulaufsicht für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung leisten?
- Laufen wir Gefahr, mit einer zu starken Fixierung auf messbare kognitive Ergebnisse den umfassenden Bildungsauftrag der Schule aus dem Auge zu verlieren?

Damit es zwischen der Bildungsverwaltung, die diese Maßnahmen vorgibt, und den mit der Durchführung Beauftragten zu einem für beide Seiten gewinnbringenden Erfahrungs- und Gedankenaustausch kommen kann, haben wir diesen Fachkongress geplant und dafür sowohl Vertreter aus der Wissenschaft als auch aus der Praxis eingeladen. Ich hoffe, dass durch die Vorträge und Fachforen die zum Teil auch unterschiedlichen Sichtweisen erläutert und zusammengeführt werden können.

Nach der Analyse der Vergleichsstudien, den Beratungen in den Gremien und vielen Gesprächen mit daran Beteiligten und davon Betroffenen ergeben sich für mich nach TIMSS und PISA fünf Thesen für die bayerische Bildungspolitik und die Bildungspolitik allgemein. Sie betreffen aber auch die Einzelschulen:

5 Thesen

1. These: Vergleiche im Bildungswesen sind notwendig und hilfreich.

Dass sich Deutschland insgesamt und die deutschen Länder in den letzten Jahren an internationalen Leistungsvergleichsstudien beteiligt haben und diese länderspezifisch ausgewertet wurden, das ist nicht zuletzt auch auf den Einsatz von Bayern zurückzuführen. Durch unsere konsequente Haltung und unsere sachliche Argumentation – gelegentlich wird das mit Sturheit verwechselt – ist es schließlich gelungen, für die Beteiligung an solchen Studien die Zustimmung der Kultusministerkonferenz zu erreichen.

So unangenehm die Ergebnisse für Deutschland insgesamt zunächst waren, so hilfreich für die Analyse und notwendige Maßnahmen ist, dass es sich um objektiv erhobene und belastbare Daten handelt. Vom Wetterbericht her kennen wir den Unterschied zwischen gefühlter und tatsächlicher Temperatur; beim Bildungswesen müssen wir uns mit der gefühlten und der tatsächlichen Qualität erst noch vertraut machen.

objektiv erhobene und belastbare Daten

Ich gebe gerne zu, dass Bayern hier im Vergleich mit anderen deutschen Ländern in einer ungleich vorteilhafteren Situation ist. Uns wurden auch im internationalen Vergleich ausgezeichnete Ergebnisse attestiert, die wir

– um das Bild noch einmal aufzugreifen – zwar immer gefühlt haben und von denen wir auch überzeugt waren. Nun wurden sie uns aber auch offiziell bestätigt und können nicht mehr nur als Einbildung oder Arroganz ausgelegt werden.

Vergleich der Leistungsfähigkeit Unabhängig vom jeweiligen Ergebnis sind Vergleiche über die Leistungsfähigkeit und die Effizienz von Bildungssystemen für einen Staat, für ein Land bzw. für eine Provinz oder einen Kanton, aber auch für eine einzelne Schule, wie im Falle von Orientierungsarbeiten oder Jahrgangsstufentests, eine unschätzbare Hilfe. Wer geprüft wird oder sich selbst prüft, sieht hinterher klarer:

- Dies gilt sowohl für vorhandene Schwächen oder Defizite
- als auch für erzielte Erfolge, die belegt werden und über die man sich freuen kann, weil sie auch zeigen, dass sich Anstrengungen und Einsatz gelohnt haben.

Für die guten Ergebnisse bei PISA bedanke ich mich ganz herzlich bei allen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und den Eltern!

Als Folge der viel zitierten Globalisierung stehen wir heute in einem internationalen Wettbewerb und können uns auch deswegen Vergleichen nicht entziehen. Nicht zuletzt sind Vergleiche auch wichtig bei der Positionierung des Bildungsbereichs gegenüber anderen, ebenso wichtigen Aufgaben des Staates mit Herausforderungen und Ansprüchen. Angesichts der knappen Ressourcen wird es mehr Zielkonflikte und damit einen noch härteren Verteilungskampf um diese knappen Mittel geben. Und in der Regel kann man Finanzfachleute mit Zahlen, Daten und Fakten besser überzeugen als mit wohlklingenden Worten und flammenden Bekenntnissen über die Bedeutung von Bildung.

Mittelzuweisung für Bildung Vergleichsergebnisse sind aber auch wichtig für die Mittelzuweisung innerhalb eines Bereichs, wenn es zum Beispiel darum geht, aus den Ergebnissen von Vergleichen oder Tests die notwendigen Konsequenzen zu ziehen. Die von Eltern- und Lehrerverbänden erhobene und in der Regel von Oppositionspolitikern gerne aufgegriffene Forderung nach mehr Geld kann ich zwar gut verstehen. Und ich versichere Ihnen auch, dass ich mich für eine angemessene Mittelzuweisung für Bildung einsetze und um Verbündete werbe. Aber ich bin auch Realist und weiß, dass Politik die Kunst des Möglichen ist. Daher muss ich zur Kenntnis nehmen, dass die aus früheren Zeiten bekannte automatische Budgeterhöhung heute nicht mehr so möglich ist.

Wenn es um den bestmöglichen Einsatz der vorhandenen personellen und sächlichen Ressourcen geht, kann das im Einzelfall auch bedeuten, dass auf Grund der Ergebnisse von Vergleichen einige Schulen mehr bekommen müssen. Dies kann aber auch bedeuten, dass dieses Mehr von anderen Schulen abgegeben werden muss.

2. These: Qualitätssicherung ist zentrale Aufgabe der deutschen Länder.

Die Veröffentlichung der Ergebnisse aus dem PISA-2000-Zyklus hat in der Kultusministerkonferenz das Thema „Qualitätssicherung“ in den Mittelpunkt gerückt. Die Kultusministerinnen und Kultusminister haben sich auf sieben zentrale Handlungsfelder geeinigt. Die konkrete Umsetzung der Vorgaben erfolgt in einem eigenen KMK-Gremium, der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“.

sieben zentrale Handlungsfelder

Wer sich schon länger mit der Bildungspolitik befasst und die Gremienarbeit der KMK verfolgt, der weiß, dass auch das ein Paradigmenwechsel war. Vermutlich hat erst der PISA-Schock ermöglicht, dass sich alle deutschen Länder auf die Erarbeitung von Bildungsstandards in ausgewählten Fächern und an zentralen Schnittstellen des Bildungswesens geeinigt haben.

Bildungsstandards

Diese Bildungsstandards werden nicht nur entwickelt und beschlossen, sondern mit der Beschlussfassung haben sich alle Länder verpflichtet,

- diese Bildungsstandards verbindlich in die tägliche Arbeit an den Schulen zu implementieren und
- ihre Erreichung regelmäßig zu überprüfen.
- Erste Schritte dazu werden im Jahr 2006 folgen und Herr Professor Köller wird in seinem Vortrag sicher den gegenwärtigen Sachstand mit detaillierten Informationen erläutern.

Diese Verpflichtung bedeutet zunächst eine Selbstverpflichtung für die einzelnen Länder. Aber die Länder in Deutschland stehen miteinander in einem fruchtbaren Wettbewerb. Durch die Föderalismusreform ist klar, dass Bildung künftig reine Ländersache ist. Im Sinne eines wohl verstandenen Wettbewerbs bedeutet dies auch einen Wettbewerbsföderalismus im Bildungswesen.

Bildung künftig reine Ländersache

Bayern möchte seine führende Position, die die verschiedenen Vergleichsstudien attestieren, beibehalten und ausbauen. Die zunehmende Mobilität erfordert dabei auch eine Verpflichtung zu einem gewissen Maß an Gemeinsamkeiten unter den Ländern.

→ Diesem Ziel dienen die bereits erwähnten Bildungsstandards, die es umzusetzen und zu überprüfen gilt.

→ Darüber hinaus sind aber auch länderübergreifende Projekte bei Maßnahmen der Qualitätssicherung nicht nur denkbar, sondern sogar ausgesprochen erwünscht.

Orientierungsarbeiten So wie jetzt Berlin, Brandenburg, das Saarland und Thüringen Teile der bayerischen Orientierungsarbeiten für die Grundschulen verwenden, soll es in Zukunft mehr solcher Projekte geben. Die Kultusministerkonferenz hat hier einen eindeutigen Auftrag erteilt, und ich freue mich, dass im Bereich der Grundschule Bayern zusammen mit Rheinland-Pfalz die Federführung bei der Erarbeitung von Konzepten übernommen hat.

Qualitätssicherung auf nationaler Ebene Bayern will und wird auch gerne weiter Motor dieser Entwicklungen sein und seinen Beitrag zur Qualitätssicherung auf nationaler Ebene leisten. Herr Ministerialdirektor Erhard ist Vorsitzender der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“. Diese Aufgabe bindet viel Zeit und erfordert viele Abstimmungsgespräche, aber im Sinne der Qualitätssicherung an Schulen mit bayerischer Prägung ist sie gut angelegt.

3. These: Eigenverantwortlichkeit der Schule und Qualitätssicherung sind die zwei Seiten einer Medaille.

mehr Entscheidungsverantwortung vor Ort Der neue Ansatz der Ergebnis-Orientierung führt dazu, dass die im internationalen Vergleich relativ hohe Regelungsdichte für deutsche und auch bayerische Schulen abgebaut und mehr Entscheidungsverantwortung vor Ort wahrgenommen wird. Mehr Entscheidungsfreiraum und Gestaltungsmöglichkeit für die einzelne Schule heißt aber auch, dass es notwendig und selbstverständlich ist, sich in bestimmten Abständen zu vergewissern, ob die Bildungsziele erreicht werden und die richtigen Entscheidungen getroffen wurden.

Manchmal werde ich gefragt, ob es sich nicht um einen Widerspruch handelt,

→ wenn Schulen einerseits mehr Freiraum eingeräumt wird, sie ausdrücklich dazu aufgefordert werden, diese Freiräume zu nutzen,
→ und dann überprüft wird, ob und wie diese Freiräume genutzt werden.

Herr Professor Elmar Tenorth, der heute auch ein Fachforum bestreiten wird, hat zu diesem vermeintlichen Widerspruch eine treffende Antwort in einem Artikel in der ZEIT vom 6. Oktober 2005 formuliert: „Die Pointe der neuen Steuerungsstrategie im Bildungswesen besteht in der Verbindung scheinbar unverträglicher Prinzipien: der Zuschreibung größerer lokaler Verantwortung und gleichzeitig der Kontrolle an überregional legitimierten und fixierten Leistungskriterien. Autonomie“, so Tenorth weiter, „bedeutet im Bildungsbereich nur Selbstständigkeit in der Abhän-

gigkeit, keineswegs unkontrollierte Selbstgesetzgebung. Verantwortung für die Leistungserbringung an der einzelnen Schule oder Hochschule muss deshalb mit zentralen Standards und Leistungsmessung parallel gehen.“

Die von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung formulierten Zielvorgaben stellen für das öffentliche Schulwesen eine Verpflichtung gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern dar. Damit sind diese Zielvorgaben Messlatten, an denen die Leistungen der einzelnen Schulen auch gemessen werden.

Zielvorgaben

Allerdings geht es nicht darum, ein bloßes Schulranking zu erstellen. Beispielsweise müssen, wenn der Vergleich fair sein soll, auch die äußeren Rahmenbedingungen und das Umfeld berücksichtigt werden. Die Überprüfung der Ergebnisse soll aber sicherstellen, dass die formulierten Vorgaben und Ziele bzw. Standards auch von allen erreicht werden können.

Im Grunde geht es um den uns oft als beispielhaft genannten Ansatz der skandinavischen Länder, dass eine öffentliche Rechenschaftslegung nicht auf die Bloßstellung einer Schule abzielt. Vielmehr ist die Rechenschaftslegung mit dem pädagogischen Anspruch verbunden, dass notwendige Konsequenzen gezogen werden, um die Arbeit einer Schule zu optimieren.

Das gilt nicht nur für die Einzelschule, sondern auch für die Bildungsverwaltung und für die Politik. In Bayern wollen wir in regelmäßigen Abständen die bislang einzelfallbezogenen Datenerhebungen zusammenführen und in Form eines Bildungsberichtes über wichtige Entwicklungen und Tendenzen informieren.

Bildungsbericht

Die Daten aller Schulen werden durch die Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung gesammelt und ausgewertet. Wenn die Ergebnisse einer Schule auf eine signifikante Abweichung gegenüber den Vorgaben hinweisen, muss untersucht werden, inwieweit dies die Schule selbst in enger Abstimmung mit der Schulaufsicht beheben kann oder ob weitere Maßnahmen notwendig sind. Die bisherigen Erfahrungen mit der externen Evaluation zeigen, dass bei rund 80 % der Fälle, in denen Handlungsbedarf festgestellt wird, die jeweilige Schule selbst Abhilfe schaffen kann. Diesen Befund bestätigen im Übrigen auch internationale Erfahrungen. Häufig geht es um schulorganisatorische Maßnahmen zur besseren Gestaltung bestimmter Arbeitsabläufe, manchmal auch um eine Umschichtung der vorhandenen Ressourcen.

Qualitätsagentur

*Kompetenzen***4. These: Der zentrale Ort für Qualitätssicherung ist die Schule.**

Die vorgegebenen Lernziele und Standards gelten für alle Schulen. Sie gewährleisten, dass sich die Eltern, aber auch die so genannten Abnehmer unserer Schulabsolventen in der Wirtschaft oder in den Hochschulen darauf verlassen können, dass unsere Schülerinnen und Schüler notwendige Kompetenzen für eine Berufsausbildung oder ein Studium beherrschen.

Die einzelne Schule bestimmt die Art und Weise, wie diese Zielvorgaben erreicht werden. Hierbei spielen natürlich die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulleitungen die zentrale Rolle, weil sie die maßgeblichen Akteure der inneren Schulentwicklung sind. Der inneren Schulentwicklung messen wir in Bayern im Rahmen der Qualitätssicherung eine entscheidende Bedeutung bei.

Die drei Aufgabenfelder dieser Schulentwicklung sind:

- die Verbesserung der schulorganisatorischen Abläufe,
- die Verbesserung des Schulklimas und
- die konkrete Verbesserung des Unterrichts. Dabei ist das Ziel eine systematische und planmäßige Veränderung des Unterrichts mit dem Ziel einer umfassenden Verbesserung des Unterrichts und der Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Systematische Schulentwicklung verlangt von allen am Schulleben Beteiligten,

- dass sie an einem Strang ziehen,
- dass sie Schule als Organisationseinheit verstehen und
- dass sie deren Verbesserung zu ihrem eigenen Anliegen machen.

Profilierung von Schulen

Für unsere Lehrkräfte bedeutet dies zweifellos ein Umdenken: Sie sind traditionell gewohnt, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen und ohne ständige Rücksprache oder Abstimmung mit anderen zu arbeiten. Im Rahmen der inneren Schulentwicklung ist dies so aber nicht mehr möglich. Die einzelne Lehrkraft muss vielmehr zu Gunsten der Schule, einer Fachschaft oder eines Klassenteams auf Entscheidungsspielräume verzichten. Wie dann die einzelne Schule die Vorgaben gemeinsam umsetzt und die Qualitätsstandards erreicht, darin können und werden sich die Schulen profilieren und je nach Gegebenheit voneinander unterscheiden.

Der am 3. November vorgestellte umfassende Bericht zum PISA-Ländervergleich 2003 enthält auch zu diesem Thema einige interessante Ausführungen. Neben den Leistungstests gab es bei PISA 2003 auch Kon-

text-Fragebögen. Darin wurden Schulleiter zu Merkmalen ihrer Schule befragt, die aus der Sicht der Forschung zur Schulentwicklung und zur Schuleffektivität als relevant gelten: materielle und schulische Ressourcen, Schulklima, Evaluationspraxis, Konsens und Zusammenarbeit im Lehrerkollegium. Die Antworten wurden unter den Gesichtspunkten der Schulentwicklung interpretiert.

Im Ergebnis zeigten sich bei den Schulen in Deutschland starke Unterschiede bei der Wahrnehmung von Problemen sowie der Nutzung vorhandener Spielräume:

- Auffallend ist, dass vor allem in den alten Ländern der Bundesrepublik ein enger Zusammenhang zwischen zwar günstigen Rahmenbedingungen, aber auch einer geringen gemeinsamen Zielorientierung des Kollegiums besteht.
- Aber auch bei Schulen mit schlechten Rahmenbedingungen werden Handlungsräume (mit Ausnahme von Bayern) nur unzureichend genutzt.
- Im Gegensatz dazu findet sich in den neuen Ländern ein hoher Anteil an Schulen mit einer gemeinsamen Zielorientierung, und das nicht nur bei ungünstigen, sondern auch bei günstigen Rahmenbedingungen.

Inwieweit sich die gemeinsame Zielorientierung auch in konkret messbaren positiven Lernergebnissen niederschlägt, wurde leider nicht untersucht. Allerdings haben bekanntlich fast alle neuen Länder im Vergleich zum Jahr 2000 beim Ländervergleich 2003 zum Teil erheblich bessere Ergebnisse erzielen können.

In Bayern erproben Schulen in Zusammenarbeit mit der Stiftung Bildungspakt Bayern die sinnvolle Nutzung von Spielräumen. MODUS21 steht für „**Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert**“. Zu Beginn haben 23 Schulen teilgenommen, mittlerweile sind es 44.

Die bereits zur Hälfte der Laufzeit vorliegenden Erkenntnisse haben mich bewogen, zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 30 als besonders positiv bewertete Maßnahmen für alle bayerischen Schulen freizugeben.

Schwerpunktmäßig handelt es sich es dabei um

- Maßnahmen der Schulorganisation,
- Maßnahmen der Individualförderung und
- innovative Formen der Leistungserhebung und -bewertung.

Das hierzu am Nachmittag angebotene Forum bietet Gelegenheit für eine vertiefte Darstellung und detaillierte Nachfragen.

*Nutzung von Spielräumen**MODUS21*

5. These: Qualitätssicherung und umfassende Bildung sind keine Gegensätze.

Ich habe diese These ganz bewusst ans Ende meiner Ausführungen gestellt, weil die damit verbundene Frage bei fast allen Analysen von TIMSS oder PISA angesprochen wird.

So wichtig die Ergebnisse und Erkenntnisse von internationalen Schulleistungsvergleichen aus den von mir genannten Gründen sind, so wenig dürfen diese Ergebnisse als alleiniger Maßstab für die Bewertung von Bildung dienen.

Basis- kompetenzen

Mit dem Leseverstehen, der mathematischen Grundbildung und der naturwissenschaftlichen Grundbildung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern testet PISA Basiskompetenzen, welche für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von zentraler Bedeutung sind. Gleichzeitig ist die Beherrschung dieser Grundfertigkeiten eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Teilhabe.

Die PISA-Studie kann und will ausdrücklich nicht den Anspruch erheben, Schulbildung in ihrer ganzen Breite zu erfassen:

- Fremdsprachliche Kompetenz,
- musisch-ästhetische Bildung,
- politische Bildung und
- Werteerziehung

– um nur einige zu nennen – sie sind alle nicht Gegenstand von PISA. Sie sind aber alle unverzichtbare Elemente des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags und müssen dies auch bleiben.

Das bayerische Schulsystem ist traditionell an Leistung orientiert. Es setzt aber keineswegs auf eine einseitige Betonung ausschließlich kognitiver Kompetenzen. Dies zeigt ein Blick auf die überdurchschnittlich hohe und überdurchschnittlich erfolgreiche Teilnahme unserer Schülerinnen und Schüler an Wettbewerben, auch im gesellschaftspolitischen oder musischen und sportlichen Bereich.

Qualitätssicherung ändert also nichts am umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag; sie akzentuiert nur geltende Vorgaben neu.

Ich hoffe, dass ich Sie mit meinen Überlegungen auf den Fachkongress eingestimmt habe.

Danksagung

Dass dieser Fachkongress zustande kam, ist vielen zu verdanken. Ich kann nicht alle einzeln nennen, wofür ich Sie um Verständnis bitte. Mein ganz besonderer Dank gilt der Katholischen Universität Eichstätt-

Ingolstadt für Ihre Gastfreundschaft und wohlwollende Unterstützung unserer Vorbereitungen. Herr Präsident Wimmer, ich darf Sie bitten, diesen Dank an alle Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterzugeben. Damit Sie uns noch etwas in Erinnerung behalten, bekommen Sie von uns mit Hilfe der Forstverwaltung Ingolstadt als sichtbares Zeichen unseres Dankes den diesjährigen Christbaum für die Universität. Für den Christbaumschmuck sorgt eine Klasse der Grundschule Wettstetten, wofür ich mich bei den Kindern und ihrer Lehrerin, Frau Uekermann, bedanke.

Der Dank gilt auch dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung mit der Qualitätsagentur sowie der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen für die Mitwirkung bei der Programmgestaltung.

Besonders verbunden bin ich allen mitwirkenden Referentinnen und Referenten in den Fachforen an den beiden Tagen. Dies gilt nicht zuletzt für die Professoren, die mit ihren Beiträgen die Wissenschaft vertreten und die auf Grund ihrer Expertise derzeit viel gefragt und weit gereist sind. Dass sie es trotz zum Teil sehr enger Zeitfenster mit zahlreichen Terminverpflichtungen rechtzeitig geschafft haben, dafür hat die Firma AUDI mit schnellen Autos und tüchtigen Fahrern vom und zum Flughafen gesorgt. Für diese Unterstützung sind wir sehr dankbar.

Nicht zuletzt danke ich Ihnen allen für Ihr Kommen und das damit zum Ausdruck gebrachte Interesse am Thema „Qualitätssicherung“. Bayern ist in diesem Bereich gut aufgestellt, aber auch hier gilt der bekannte Satz: „Lernen ist wie Rudern gegen den Strom. Wer damit aufhört, fällt zurück.“ Wir wollen nicht zurückfallen und wir wollen auch nicht aufhören, gut zu sein, gut zu bleiben und wo nötig und möglich besser zu werden. Dafür arbeiten wir und setzen uns alle an unserem Platz dafür ein. Ich bitte Sie alle um Ihre Mitarbeit und Unterstützung, weil wir das nur gemeinsam schaffen können, so wie das bisherige gute Abschneiden Bayerns bei PISA auch das Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen und Bemühungen gewesen ist.

Für das gezeigte Engagement und den geleisteten Einsatz spreche ich allen meinen herzlichen Dank aus.

Und dem Ziel, weiterhin gut und vorne zu bleiben, dient auch unser Fachkongress, den ich hiermit offiziell eröffne.



Plenum



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

3.3 Das System der Qualitätssicherung in Deutschland

Prof. Dr. Olaf Köller,
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
Humboldt-Universität zu Berlin

Maßnahmen zur Qualitätssicherung nach TIMSS und PISA

- Regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien (Konstanzer Beschlüsse)
- Ländervergleiche (PISA-E)
- Ausbau der Initiativen in den Ländern zum Bildungsmonitoring und zur Schulevaluation
 - Flächendeckende Vergleichsarbeiten in der Grundschule (z. B. Bayerische Orientierungsarbeiten)
 - Flächendeckende Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe I
 - Schulinspektionen
- Entwicklung von Nationalen Bildungsstandards und Einrichtung eines wissenschaftlichen Instituts der Länder, das die Standards weiterentwickeln, normieren und überprüfen soll

Von Fachinhalten zu fachlichen Kompetenzen

- Nationale Bildungsstandards
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,
 - beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches,
 - zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs und
 - sind Outcome-orientiert.



Prof. Dr. Olaf Köller

Überprüfung und Implementierung Nationaler Bildungsstandards: Das IQB

- Wissenschaftliche Einrichtung der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
- Vollständige Finanzierung durch die Länder
- An-Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin
- Erste Arbeitsphase: Dezember 2004 – September 2009
- Personal
 - Institutsleiter (Professor für empirische Bildungsforschung)
 - Professur für technologiebasiertes Testen und Rückmelden
 - 4 wissenschaftliche Mitarbeiter
 - 1 EDV-Kraft
 - 4 abgeordnete Lehrkräfte
 - 6 Doktoranden
 - 4 Sekretariats- und Verwaltungsstellen
 - Studentische Hilfskräfte

Kernaufgaben des IQB

- Nationale Bildungsstandards inhaltlich weiter entwickeln, methodisch präzisieren und ihre Erreichung durch Schülerinnen und Schüler in Deutschland überprüfen
 - Erstellen großer Aufgabensammlungen
 - Durchführung empirischer Studien zur Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards
 - Bereitstellung von Aufgaben für die Länderprogramme der flächendeckenden Vergleichsarbeiten
 - Bereitstellung von Aufgaben für Schulen zum Zwecke der internen Evaluation

Standardnormierung: Flexibler Einsatz von Aufgaben

- Aufgaben, die im Internet eingesehen und heruntergeladen werden können und welche die Standards illustrieren bzw. konkretisieren und ihre Implementation vorantreiben
- Aufgaben, die das IQB auch zukünftig für die Standardüberprüfung zurückhalten wird
- Aufgaben, die den Ländern für deren Programme zur Qualitätssicherung zur Verfügung gestellt werden und mit deren Hilfe sich die Länder auf den Standards verorten können
- Aufgaben, die von Schulen für interne Evaluationszwecke verwendet werden können



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

3.4 Qualitätssicherung an Bayerns Schulen

Ministerialdirektor Josef Erhard

Herr Staatsminister Schneider hat Ihnen grundlegende Thesen zur Qualitätssicherung vorgestellt und hat dabei auch beispielhaft Bausteine der Qualitätssicherung erwähnt. Herr Professor Köller hat, wie ich finde, eindrucksvoll erläutert, wie er mit seinem Institut die Aufträge der Kultusministerkonferenz umsetzt, wobei es überwiegend um qualitätssichernde Maßnahmen auf nationaler Ebene geht.

System der Qualitätssicherung Bevor wir am Nachmittag in die Workshops auseinander gehen, möchte ich Ihr Interesse gerade auf diese vertiefenden Foren am Nachmittag lenken. Weil wir einzelne Elemente der Qualitätssicherung an Bayerns Schulen für eine fundierte Behandlung ausgewählt haben und Sie aus Zeitgründen nur wenige Foren besuchen können, möchte ich Ihnen in knapper Form einen Überblick über das System der Qualitätssicherung an Bayerns Schulen geben, ein System, das ganz konkrete Maßnahmen vorsieht und „pädagogische Heublumenbäder“ (Hans Maier) vermeiden möchte.

Im Grunde geht es um seit langem eingeführte, bewährte Elemente, die um neue ergänzt werden. Wir haben die Verfahren von Staaten, die bei internationalen Schulleistungsvergleichen erfolgreich abgeschnitten haben, analysiert und die Ausführungen anerkannter Experten beim Bildungskongress des Kultusministeriums im Jahr 2003 berücksichtigt.

Der Ausgangspunkt, der für alle deutschen Länder und damit auch für Bayern wichtig ist, sind die im Vortrag von Herrn Professor Köller erwähnten Bildungsstandards, auf die ich vorab näher eingehen möchte:

Nationale Bildungsstandards

Ziele von Bildungsstandards Als Reaktion auf die mäßigen Ergebnisse der ersten PISA-Studie beschloss die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) Ende 2001 auf der Wartburg in Eisenach bundesweite Bildungsstandards in zentralen Fächern an ausgewählten Schnittstellen der allgemein bildenden Schularten festzulegen, die einen Beitrag zur Qualitätssicherung an deutschen Schulen leisten.

→ Sie sollen die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung und der Schulabschlüsse in den Ländern sicherstellen,

→ fördern damit die Durchlässigkeit der deutschen Schulsysteme und
→ leisten einen wichtigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit innerhalb Deutschlands.

Durch die Beschlüsse der KMK vom Oktober bzw. Dezember 2004 haben sich die Länder dazu verpflichtet, die Bildungsstandards für den Primarbereich und den Hauptschulabschluss sowie für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Biologie, Chemie und Physik mit dem Schuljahr 2005/2006 zu implementieren und anzuwenden. Die bereits im Dezember 2003 beschlossenen Standards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache gelten schon seit Beginn des letzten Schuljahres. Als Beitrag zur Implementierung der Bildungsstandards in Bayern haben wir im vergangenen Juli allen Schulen Sonderdrucke der für sie relevanten Standards sowie allgemeine Erläuterungen zukommen lassen. Die Erarbeitung der Bildungsstandards hat sich auf die genannten Fächer beschränkt, da sie den Bereich der Grundbildung, aber auch die Sicherung der abschlussbezogenen Kompetenzen intensiver als bisher zur Geltung bringen.

Die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards stellen für die Länder einen Orientierungsrahmen dar. Der KMK geht es nicht darum, den Prozess der Bildung, das heißt Lehren und Lernen, zu standardisieren. Vielmehr definieren die Standards eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und bilden soll.

Die Wege hin zu den beschriebenen Zielen,

→ die Einteilung der Lernzeit,

→ der Umgang mit personellen Ressourcen sowie

→ die Art der Implementation und

→ die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen der Schulen

sind und bleiben Sache der Länder. Dass dabei Kooperationen zwischen den Ländern sinnvoll und notwendig sind, liegt auf der Hand. Der Bildungsföderalismus als Wettbewerbsföderalismus wird durch die Standards aber nicht außer Kraft gesetzt.

Elemente der Qualitätssicherung in Bayern

Dass Schulen über ihr Tun in regelmäßigen Abständen Rechenschaft ablegen müssen, dass die Wahrung von Qualitätsstandards auch zentraler Steuerungsinstrumente bedarf, dieser Ansatz ist für Bayern nichts grundsätzlich Neues. Dazu haben wir uns stets bekannt, wobei es nicht nur um das Fordern, sondern auch um das Fördern geht. Was bedeutet das für die Qualitätssicherung an Bayerns Schulen? Dazu werde ich Ihnen zehn Punkte nennen.

Implementierung

Orientierungsrahmen

Bildungsföderalismus

Fordern und Fördern

1. Lehrpläne und Standards

kein Verzicht auf Lehrpläne

Mit der Verabschiedung und Implementierung bundesweiter Bildungsstandards stellte sich für Bayern – wie für alle anderen Länder – die Frage nach der Anbindung der eigenen Lehrpläne an diese Standards. Die Länder waren und sind sich darin einig, dass die Einführung von Standards keineswegs einen Verzicht auf Lehrpläne bedeuten kann. Die Relevanz der Standards für den Unterricht liegt nun aber – das lässt sich zumindest für Bayern ganz deutlich sagen – nicht darin, dass dort neue, über die Lehrpläne hinausgehende Lernziele oder Inhalte festgelegt würden. Sie liegt vielmehr in der konsequenten Ausrichtung des Unterrichts auf die zu erreichenden Kompetenzen.

Kompetenzentwicklung

Die zentrale Frage, die sich eine Lehrkraft bzw. ein Kollegium bei der Vorbereitung auf ein neues Schuljahr stellen muss,

→ lautet nicht mehr: „Was muss ich/müssen wir in dieser Jahrgangsstufe mit meinen/unseren Schülern durchnehmen?“,

→ sondern: „Was müssen meine/unsere Schüler am Ende der Jahrgangsstufe wissen bzw. können?“ –

damit es nicht so geht, wie Oskar Kokoschka schreibt: „Aus der Schulzeit sind mir nur die Bildungslücken in Erinnerung geblieben.“ Die Kompetenzentwicklung muss also gegenüber der Fachsystematik im Vordergrund stehen. Auch wenn Kompetenzen natürlich nur an konkreten Inhalten erworben werden können, bedeutet dies einen Wechsel der Perspektive im Unterrichtsgeschehen. Diesen Perspektivenwechsel im Bewusstsein aller Beteiligten zu verankern, ist die wesentliche Intention der Bildungsstandards.

Grundwissen und Nachhaltigkeit

Bei der Überarbeitung der Lehrpläne wurde die detaillierte Festlegung von einzelnen Unterrichtsinhalten gegenüber der vorangegangenen Lehrplangeneration deutlich reduziert. Stattdessen soll nun – ganz im Sinne der Standards – eine wesentlich stärkere Betonung auf dem Grundwissen, den zu erwerbenden Kernkompetenzen und damit auch auf der Nachhaltigkeit des Lernens liegen. Das gilt im Übrigen auch für die Fächer, für die keine bundeseinheitlichen Standards vorliegen.

2. Zentrale Abschlussprüfungen

Eine konkrete Definition von Leistungserwartungen stellen v. a. die Abschlussprüfungen der weiterführenden Schularten dar, deren Aufgabenstellungen in Bayern seit jeher zentral vorgegeben werden. Die Ergebnisse dieser Prüfungen spiegeln die Lehr- und Lernerfolge wider. In vielen Ländern der Bundesrepublik gab es bislang keine zentralen Abschlussprüfungen. Die Ergebnisse von PISA haben bei den meisten Ländern aber mittlerweile zu einem Umdenken geführt und sie sind auf die bayerische Linie eingeschwenkt.

3. Schulaufsicht

Auch die Betreuung der Schulen durch das Netz der regionalen Schulaufsichtsbehörden dient der Sicherung eines gleichmäßig hohen Qualitätsniveaus. Dabei geht es nicht mehr vorrangig um die punktuelle Kontrolle der Einhaltung und Umsetzung von Vorgaben, sondern verstärkt um Aufgaben der Beratung, Begleitung und Unterstützung bei Schulentwicklung und Qualitätssicherung.

Wie Herr Staatsminister Schneider in seiner Rede ausgeführt hat, ist die Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen ebenfalls ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung.

Unter dem Eindruck der Erkenntnisse aus den internationalen Schulleistungsstudien wurde das bayerische System der Qualitätssicherung um weitere Maßnahmen ergänzt. Auch hier haben wir uns von den Erfahrungen anderer Staaten leiten lassen:

4. Jahrgangsstufentests

Bereits im Jahr 1998 wurden die Ergebnisse der TIMS-Studie zu den Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften veröffentlicht. Die deutschen Ergebnisse waren damals insgesamt eher unbefriedigend. Als unmittelbare Reaktion darauf hat Bayern zentrale Jahrgangsstufentests an den weiterführenden Schulen im Fach Mathematik eingeführt. Zwei Jahre später, im September 2000, fanden Jahrgangsstufentests erstmals auch im Fach Deutsch statt. Es gab zunächst sehr kritische Stimmen hierzu. Oft war der Vorwurf zu hören, eine zusätzliche Prüfung würde den Leistungsdruck auf die Schüler weiter erhöhen. Die Analyse der Ergebnisse von PISA bestätigt aber das bayerische Vorgehen. Inzwischen haben alle deutschen Länder solche Tests eingeführt.

Bei den Bemühungen um Qualitätssicherung sind die Jahrgangsstufentests ein wichtiges Element. Deswegen wurden sie ab dem Schuljahr 2004/2005 auf jeweils zwei Jahrgangsstufen in Deutsch und Mathematik ausgeweitet und um das Fach Englisch ergänzt. Über die Schularten hinweg sind möglichst einheitliche Testzeitpunkte festgelegt worden, wobei der Schwerpunkt in den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 liegt.

Die Jahrgangsstufentests orientieren sich an den in den Lehrplänen ausgewiesenen Angaben zu Grundkenntnissen und Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Die Aufgaben erfordern aber nicht etwa reine Reproduktion, sondern vielmehr eine Vernetzung des vorhandenen Wissens, Transferdenken und Problem lösendes Arbeiten. Der klare Lehrplan- und Schul-

Beratung, Begleitung und Unterstützung

TIMSS

PISA

Lehrplan- und Schulartbezug

artbezug soll dabei eine unmittelbare Rückmeldung zum Lehr- und Lernerfolg ermöglichen. Die Aufgabenerstellung erfolgt in Arbeitskreisen am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung unter Einbeziehung von Wissenschaftlern.

produktive Nutzung der Ergebnisse In allen Schularten werden den Schulen die ausgewerteten, mit detaillierten Angaben zu den Einzelaufgaben versehenen Ergebnisse der Jahrgangsstufentests zur Verfügung gestellt. Gleichzeitig werden die Schulen beauftragt, sich im Rahmen von Fachschaftssitzungen und Lehrerkonferenzen mit den eigenen Ergebnissen im Vergleich zu den bayernweiten Ergebnissen auseinander zu setzen und wenn nötig entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung einzuleiten. Dies kann von schulhausinterner Lehrerfortbildung über lokale und regionale Fortbildungsmaßnahmen hin zu konkreten Vereinbarungen zur Gestaltung des Unterrichts führen.

5. Orientierungsarbeiten

Kompetenz- und Standardorientierung PISA hat uns auch vor Augen geführt, dass früh entstehende Defizite in den Kulturtechniken zu einem späteren Zeitpunkt nur mehr schwer aufholbar sind – etwa bei der Lesekompetenz. Deswegen ist im Jahr 2002 mit den Orientierungsarbeiten auch an den Grundschulen ein zentraler Test eingeführt worden, der mittlerweile flächendeckend in den Jahrgangsstufen 2 und 3 in Deutsch und Mathematik stattfindet. Die Aufgaben werden in Arbeitskreisen mit Begleitung und Unterstützung durch ein wissenschaftliches Konsortium erstellt. Sie werden vorab in einem Feldtest normiert und sind kompetenz- und standardorientiert. Im Gegensatz zu den Jahrgangsstufentests werden die Orientierungsarbeiten nicht benotet und haben keinen Einfluss auf die Zeugnisnote im jeweiligen Fach.

Bewertungsmaßstäbe Orientierungsarbeiten und Jahrgangsstufentests geben den Schulen und den einzelnen Lehrkräften wichtige Rückmeldungen über den Leistungsstand ihrer Klassen im innerschulischen und im landesweiten Vergleich. So sind die Vergleichsarbeiten für die Lehrkräfte eine Gelegenheit, ihre eigenen Bewertungsmaßstäbe anhand eines objektiven Maßstabs kritisch zu hinterfragen.

Die Ergebnisse sollen aber v. a. aufzeigen, ob das Grundwissen und die Grundfertigkeiten, deren Beherrschung für die weitere Schullaufbahn unabdingbar ist, bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden sind oder nicht, ob bestimmte Inhalte vielleicht noch einmal geübt oder vertieft werden müssen. Die Tests sind also eine echte Unterstützung der Schulen bei der Förderung nachhaltigen Lernens, bei der Analyse der einzelnen Schülerleistung und bei Anregungen für gezielte Hilfestellung an Eltern oder Schülerinnen und Schüler.

Einen positiven Effekt für die Unterrichtsgestaltung versprechen wir uns aber auch in anderer Hinsicht: Wir verstehen die Tests auch als Beitrag zum Entstehen einer neuen Aufgabenkultur an den Schulen. Die Lehrkräfte sollen darin Anregung finden für abwechslungsreiche, an Alltagssituationen orientierte und mehrdimensionale Aufgaben, also verschiedene Wissensbereiche bzw. Fertigkeiten verbindende Aufgabenformate, die sich sowohl in Übungen als auch in Leistungserhebungen einsetzen lassen. Akzente in diese Richtung setzen auch die Lehrgangangebote der Akademie in Dillingen und mehrere, sehr empfehlenswerte Handreichungen, die das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in den letzten Jahren herausgegeben hat.

Allerdings ist die Durchführung von landesweiten Orientierungsarbeiten und Jahrgangsstufentests für sich gesehen noch keine Garantie für Qualitätsverbesserungen. Sie können lediglich Impulse liefern. Das Kultusministerium und das ISB versuchen, dazu durch eine möglichst detaillierte Auswertung und Rückmeldung einen Beitrag zu leisten. Ob daraus aber konkrete Maßnahmen zur Unterrichtsverbesserung werden, hängt davon ab, wie intensiv sich Kollegien und Fachschaften mit den Ergebnissen auseinander setzen.



Josef Erhard

6. Interne Evaluation

Andere deutsche Länder haben ihre Schulen zur Entwicklung von Schulprogrammen oder Schulleitbildern verpflichtet. Wir haben bislang auf die Freiwilligkeit gesetzt. Weil es aber dabei um einheitliche Instrumente geht, die ja auch die Vergleichbarkeit ermöglichen sollen, werden wir im Zusammenhang mit der externen Evaluation die Schulen verstärkt dazu anhalten, interne Evaluation durchzuführen: als Vorbereitung für eine externe Evaluation, aber auch als Möglichkeit, Entwicklungen und Prozesse an einer Schule darzustellen und zu überprüfen. Die Fragebögen, die für die externe Evaluation ausgearbeitet wurden, eignen sich ausgezeichnet auch für eine interne Evaluation.

7. Externe Evaluation

Neben den Vergleichsarbeiten (also den Orientierungsarbeiten in den Grundschulen und den Jahrgangsstufentests in den weiterführenden Schularten) ist die externe Schulevaluation ein weiteres zentrales Instrument der Qualitätssicherung, auf das wir in Bayern in den kommenden Jahren verstärkt setzen wollen.

Aufgabenkultur

<i>regelmäßige Rechenschaftslegung</i>	Externe Evaluation erweitert und konkretisiert die Pflicht der Schulen zu regelmäßiger Rechenschaftslegung. Dabei geht es uns nicht um die Beurteilung oder die Kontrolle von Einzelpersonen, sondern um die Analyse von Bedingungen und die Bewertung von Arbeitsprozessen und Ergebnissen. Der Blick richtet sich also nicht auf die einzelne Lehrkraft, sondern auf die Schule als Organisation.
<i>Evaluationsbericht</i>	Die Beobachtungen der Evaluatoren werden in einem Evaluationsbericht zusammengefasst. Dieser Bericht soll den Schulen dabei helfen, die Wirksamkeit ihrer Arbeit besser einzuschätzen, ihre Stärken ebenso zu erkennen wie ihre Defizite. Wo solche Defizite festgestellt werden, werden konkrete Empfehlungen ausgesprochen, auf deren Grundlage die Schule selbst oder die Schulaufsicht in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Schule Verbesserungen einleiten können.
<i>Pilotphase</i>	Von März 2004 bis Juli 2005 wurde das vom Kultusministerium und der Qualitätsagentur entwickelte Konzept in einer Pilotphase erprobt. Der Zweck dieser Pilotphase bestand zum einen darin, das Konzept und die eingesetzten Instrumente (z. B. Fragebögen) zu testen und zu optimieren. Zum anderen ging es bei der Pilotphase aber auch darum, die Notwendigkeit und den Nutzen von Schulevaluation allmählich im Bewusstsein von Schulleitern und Lehrkräften zu verankern und so eine Evaluationskultur zu etablieren, wie sie in anderen Staaten (etwa in den Niederlanden) längst zum Schulalltag gehört, in Deutschland aber noch keine Tradition hat.
<i>Evaluations-teams</i>	Gemäß dem von der Qualitätsagentur erarbeiteten Konzept wurden Evaluationsteams aus erfahrenen Lehrkräften sowie ehrenamtlichen Vertretern der Eltern und der Wirtschaft gebildet. All diese Personen wurden wegen ihrer Fachkompetenz und ihres Engagements von den am Probeauftrag beteiligten Schulaufsichtsbehörden ausgewählt und von der Qualitätsagentur durch zentrale und regionale Schulungen auf ihre Aufgabe vorbereitet.
<i>Schulaufsicht</i>	Der Schulaufsicht kommt die Aufgabe der Organisation und Umsetzung der externen Evaluation zu. Die Schulaufsicht wertet die Berichte der Teams aus und formuliert auf dieser Basis gemeinsam mit der evaluierten Schule Zielvereinbarungen. Bei der Umsetzung dieser Zielvereinbarungen ist sie verstärkt in ihrer Rolle als Unterstützer, Berater und bisweilen Impulsgeber gefordert.
<i>Ausweitung</i>	Nachdem in einer Pilotphase das Konzept der Qualitätsagentur zunächst in 13, dann in 20 Schulaufsichtsbezirken erfolgreich erprobt wurde, wird

es ab diesem Schuljahr in mehreren Schritten auf ganz Bayern ausgeweitet. Unser Ziel ist der Aufbau eines Evaluationssystems, in dem alle bayerischen Schulen in einem regelmäßigen Zyklus von 5-6 Jahren extern begutachtet werden.

8. Bayerische Qualitätsagentur

Um der schulischen Qualitätssicherung in Bayern neue Impulse zu geben und die neuen Ansätze miteinander zu koordinieren, wurde im Oktober 2003 durch eine Umstrukturierung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) die bayerische Qualitätsagentur gegründet.

Durch die Erfassung und Aufbereitung von Daten und Befunden zum bayerischen Schulwesen soll sie das Wissen zur Verfügung stellen, das für die Steuerung unseres Schulsystems erforderlich ist und aus dem sich begründete Empfehlungen zur Qualitätssicherung entwickeln lassen. Im Zentrum der Arbeit der Qualitätsagentur steht damit das, was heute allgemein als Bildungsmonitoring bezeichnet wird: In der Bildungspolitik und -wissenschaft meint man mit diesem Begriff die systematische Überprüfung, ob vorher festgelegte Ziele erreicht werden.

*Bildungs-
monitoring*

9. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Wenn die dargestellten Elemente der Qualitätssicherung erfolgreich zum Einsatz und zur Anwendung kommen sollen, braucht es natürlich handelnde Personen.

Wer die Qualität von Unterricht und Erziehung verbessern möchte, muss selbstverständlich auch bei der Qualität der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte ansetzen. Guter Unterricht ist nur von Lehrkräften zu erwarten, die fachlich und pädagogisch hervorragend ausgebildet sind und sich durch regelmäßige, gezielte Weiterbildung jeweils auf den neuesten Stand der Fachwissenschaften, der Didaktik und der Methodik bringen.

Wir haben deswegen die Ausbildungsordnungen für die Lehrämter geändert. Dabei ist es uns vor allem darum gegangen, der Vermittlung methodischer und diagnostischer Kompetenzen mehr Nachdruck zu verleihen und den Praxisbezug der Ausbildung insgesamt zu verstärken. So wurde etwa der Anteil der Schulpraktika am Lehramtsstudium wesentlich erhöht.

Praxisbezug

Um die Professionalität der bereits tätigen Lehrkräfte zu verbessern, haben wir die in der Lehrerdienstordnung bisher eher abstrakt formulierte Pflicht zur Fortbildung konkretisiert: Lehrkräfte müssen nun Fortbildungsveranstaltungen im Umfang von zwölf Tagen innerhalb von vier Jahren

*systematische Fort-
bildung*

nachweisen. Außerdem haben wir die Schulen verpflichtet, Fortbildungspläne zu erstellen und der Schulaufsicht ihren schulspezifischen Fortbildungsbedarf zu melden. Systematische Fortbildung soll damit nicht nur als Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, sondern auch als wichtiger Bestandteil der Inneren Schulentwicklung im Bewusstsein der Schulen verankert werden.

10. Lehramtsstudiengänge

internationale Harmonisierung

Sicher haben Sie in den letzten Monaten auch die Diskussion um die Zukunft der universitären Ausbildung in Europa verfolgt. Den Anlass dafür hat die „Erklärung von Bologna“ vom Juni 1999 geliefert, mit der sich die europäischen Staaten zu einer internationalen Harmonisierung der Studiengänge bis spätestens zum Jahr 2010 verpflichten.

Bologna-Prozess

Diese Diskussion hat auch Auswirkungen auf die künftige Lehrerausbildung. Im Zuge des Bologna-Prozesses haben einige deutsche Länder beschlossen, die Lehrerausbildung durch Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen weitestgehend in die Autonomie der Universitäten zu überantworten.

Einer solchen Lösung haben wir in Bayern eine klare Absage erteilt, denn sie würde einen Rückzug des Staates aus der Verantwortung für die Ausbildungsinhalte bedeuten, die mit unseren Bemühungen um Qualitätsverbesserungen an den Schulen unvereinbar wäre.

Gemeinsam mit dem bayerischen Wissenschaftsministerium und den bayerischen Universitäten haben wir deshalb ein Konzept entwickelt, das das spezifische Profil der Lehramtsstudiengänge erhält: Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und Schulpraktika werden auch weiterhin neben den Fachwissenschaften von Anfang an Bestandteile der Lehrerausbildung in Bayern sein. Am Ende der Lehramtsstudiengänge steht wie bisher ein Staatsexamen, zwar mit reduziertem Umfang, aber inhaltlich neu profiliert.

Darüber hinaus wird den Absolventen der Lehramtsstudiengänge der zusätzliche Erwerb eines Bachelor- oder Master-Abschlusses ermöglicht, ja empfohlen, und damit der Zugang zur außerschulischen Berufswelt erleichtert.

Zusammenfassung

Zusammenfassend möchte ich feststellen, dass die bayerischen Schulen, zum Teil durch Stichproben, zum Teil durch flächendeckende Erhebungen auf mehreren Ebenen in ein System zur Qualitätsbewertung eingebunden sind:

- International durch die großen Studien IGLU und PISA; die nächsten Untersuchungszyklen dieser Studien finden schon im Jahr 2006 statt (Überlegungen zur Teilnahme an TIMSS 2007 für die Grundschule laufen derzeit);
- national durch die Bildungsstandards, die erstmals 2006 in Mathematik im Zusammenhang mit PISA überprüft werden; in Zukunft ggf. auch verstärkt durch länderübergreifende Vergleichsarbeiten und
- auf Landesebene jede einzelne Schule durch Lehrpläne/Bildungsstandards, Abschlussprüfungen, Schulaufsicht, Orientierungsarbeiten, Jahrgangsstufentests, interne und externe Evaluation.

Wir wirken bei den nationalen und soweit sinnvoll und auch unter finanziellen Aspekten vertretbar bei den internationalen Verfahren mit. Herr Professor Prenzel, der morgen zum Fachkongress kommt, ist z. B. einer der deutschen Experten.

In Bayern werden und wollen wir auch mit Ihrer Unterstützung unsere Maßnahmen fortsetzen und, wo erforderlich, verbessern!



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

3.5 Diagnose und Bewertung von Leistung und Eignung

Staatssekretär Karl Freller

Gestern haben Sie ein kompaktes Programm absolviert. Ich hoffe, dass Sie durch das gemeinsame Abendessen und das Begleitprogramm an Leib und Seele gestärkt sind – und damit fit und aufnahmefähig in den zweiten Tag unserer Veranstaltung gehen.

Der heutige Tag ist ganz dem Thema „Externe Schulevaluation“ gewidmet – und damit dem neuesten Baustein im bayerischen System der Qualitätssicherung.

Diagnose Die Themen dieser Veranstaltung lassen sich auch unter dem Stichwort „Diagnose und Bewertung von Leistung und Eignung“ betrachten und interpretieren. Denn auf unterschiedliche Weise und mit je unterschiedlichem Fokus stellen all die internationalen Studien, unsere bayerischen Vergleichsarbeiten, aber auch die externe Schulevaluation Mittel der Diagnose dar. Doch Qualitätssicherung muss über diese zentralen Evaluationsinstrumente hinausgehen, die primär Schulen bzw. Schulsysteme als Ganzes untersuchen.

Blick auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin Genauso wichtig wie diese übergeordnete Perspektive ist jedoch der Blick der einzelnen Lehrkraft auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin. Dieser genaue Blick ist ja schließlich die Voraussetzung dafür, Kinder und Jugendliche bestmöglich zu fördern und sie damit zu befähigen, ihre schulische und spätere berufliche Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen.

Grundwissen Dies stellt übrigens in einer Gesellschaft, die immer mehr immer besser ausgebildete Menschen braucht und in einer Zeit, in der Wissen eine immer kürzere Halbwertszeit hat, eine besondere Herausforderung dar. Deshalb brauchen unsere Schülerinnen und Schüler ein sicheres, anschlussfähiges Grundwissen, vielfältige fachliche und soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, lebenslang zu lernen und das Beste aus sich herauszuholen.

Dies ist mir wichtig: Die Kinder müssen das Zentrum aller Bemühungen um Qualitätssicherung sein! Und deshalb möchte ich darauf auch den Schwerpunkt meines Vortrags legen – auf die Diagnose und Bewertung von Leistung und Eignung des einzelnen Kindes.

Artikel 128 der Bayerischen Verfassung formuliert den Anspruch jeder Schülerin und jedes Schülers auf eine ihren Begabungen gerecht werdende Förderung. Und dieser Anspruch ist uns eine große Verpflichtung! Bei der Umsetzung dieses Anspruchs in der konkreten Unterrichtsrealität stehen Lehrkräfte jedoch vor vielfältigen Herausforderungen – u. a. der heterogener Lerngruppen.

Artikel 128

Heterogenität ist nichts Negatives, ist nichts Problematisches, ist auch nichts Neues – im Gegenteil! Gerade die vielen verschiedenen Schüler-Persönlichkeiten in einer Klasse bereichern den Unterricht – und es gehört seit jeher zum Alltagsgeschäft der Pädagogen, damit sinnvoll umzugehen. Dies betrifft z. B.

Heterogenität

- Unterschiede im Charakter und in den Interessen,
- Unterschiede in den Begabungen oder der Leistungsfähigkeit oder auch
- Unterschiede hinsichtlich der Förderung der Kinder durch Eltern mit verschiedenen Bildungsvoraussetzungen.

Es ist demgegenüber jedoch für Lehrkräfte viel schwieriger, mit einer Heterogenität umzugehen, die zunehmend zurückzuführen ist auf einen fehlenden Grundkonsens darüber, dass Bildung essentiell notwendig ist, Anstrengung in der Schule sich lohnt und Elternhäuser den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen sollten.

Anstrengung in der Schule

Wirklich problematisch wird Heterogenität im Hinblick auf Sprachkompetenzen. So verfügen beispielsweise Migrantenkinder über teilweise erschreckend geringe Deutschkenntnisse; in vielen Migrantenfamilien wird gar nicht erkannt, wie wichtig das frühe Erlernen der deutschen Sprache für die Kinder ist – für ihre Bildungschancen und damit für die spätere Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft.

Hier müssen wir gegensteuern, damit sich dies nicht zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem entwickelt. Und ein Ort, wo dies geschehen kann und muss, ist die Schule, das Schulsystem. Sein Erfolg hängt in ganz besonderem Maße von der Fähigkeit der Lehrkräfte ab, besondere Begabungen und Leistungsschwächen zu diagnostizieren und Schülerinnen und Schüler auf dieser Grundlage möglichst differenziert zu fördern.

1. Lernstandsdiagnosen

Eine unablässige Lernstandsdiagnose ist deshalb zentrales Element und unabdingbare Voraussetzung individueller Förderung. Sie erfolgt während des Unterrichts und bei der Korrektur am Schreibtisch. Indizien sind

- Aussagen des Schülers im Unterricht,
- die Qualität seiner Haus- und Übungsaufgaben sowie
- Ergebnisse bei Lernzielkontrollen und Probearbeiten.

differenzierende Lernarrangements

Auf der Basis solcher Lernstandsdiagnosen können Lehrkräfte differenzierende Lernarrangements anbieten. Erkenntnisse aus der Grundschulstudie IGLU zeigen hierbei, dass in Deutschland in dieser Hinsicht durchaus noch Nachholbedarf besteht.

So wurden im Rahmen von IGLU Grundschullehrkräfte auch dazu befragt, wie sie der Leistungs-Heterogenität in ihren Klassen Rechnung tragen.

- Die Auswertung hat ergeben, dass die überwiegende Mehrheit der deutschen Lehrkräfte für unterschiedlich leistungsstarke Schüler das gleiche Aufgabenmaterial verwendet – die Schüler aber in unterschiedlicher Geschwindigkeit damit arbeiten lässt.
- In den bei IGLU besonders erfolgreichen Staaten hingegen (England, Schweden und den Niederlanden) erreichen Lehrkräfte die nötige Binnendifferenzierung viel stärker durch unterschiedliche Unterrichtsangebote: Und das bedeutet beispielsweise bei Übungsaufgaben, dass auch Leistungsschwächere Erfolge einfahren – Leistungsstärkere andererseits ihr Potenzial besonders ausreizen können, nicht nur im Hinblick auf die Geschwindigkeit.

Damit Lernstandsdiagnosen auch in Deutschland zunehmend zur Selbstverständlichkeit werden und Schülerinnen wie Schüler auf dieser Basis individuell besser gefördert werden können, haben wir in der Vergangenheit einige Reformen durchgeführt:

neue Grundschulzeugnisse

Zum einen die neuen Grundschulzeugnisse. Sie ermöglichen es, durch eine präzise Beschreibung des Ist-Zustands gezielter auf die Schwächen und Stärken des einzelnen Kindes einzugehen. Denn sie beschreiben konkrete Möglichkeiten, wie festgestellte Defizite durch individuelle Förderung verringert werden können. Dies ist dabei nicht zwangsläufig an zusätzliche Ressourcen gebunden, sondern kann durchaus im Rahmen der vorhandenen Unterrichtszeit realisiert werden.

Eine möglichst klare und genaue Beschreibung des Förderbedarfs hilft, die vorhandenen Ressourcen effizienter zu nutzen. Schulen, in denen die neuen Zeugnisse vor ihrer Einführung erprobt wurden, haben uns

berichtet, dass bereits die genauere Diagnose des einzelnen Schülers positive Effekte hatte: Denn automatisch boten die Lehrkräfte verstärkte Förderangebote innerhalb des regulären Unterrichts an.

Das neue Konzept beinhaltet ausdrücklich auch die intensivere Einbeziehung der Eltern. So werden die Zeugnis-Aussagen über Lernfortschritt und Förderbedarf in einer Weise formuliert, dass die Eltern daraus auch Hinweise zur häuslichen Förderung entnehmen können. Ich sehe in der Gestaltung der neuen Zeugnisse eine gute Grundlage für eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhäusern – und ich denke: Die Eltern haben darauf ein Anrecht. Allerdings – und das sage ich an dieser Stelle ebenso deutlich – muss diese Erziehungspartnerschaft von ihnen auch eingefordert werden. Denn selbst wenn es vielleicht nicht dem Zeitgeist entspricht, darf man gelegentlich daran erinnern, dass Eltern nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht zur Erziehung haben!



Staatssekretär
Karl Freller

Auch in der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung haben wir dem Anliegen Rechnung getragen, die individuelle Förderung durch eine Stärkung der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern:

Lehreraus- und -fortbildung

- 2002 bzw. 2003 haben wir die LPO I und die Zulassungs- und Ausbildungsordnungen für die einzelnen Lehrämter überarbeitet und die Ausbildungs- und Prüfungsinhalte neu gefasst.
 - Die Diagnose von Ursachen für Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten spielt nun darin eine wichtige Rolle.
 - So zählt zu den Inhalten des erziehungswissenschaftlichen Studiums auch die Förderung von Schülern mit besonderen Lern-, Sprach- und Erziehungsvoraussetzungen.
- Das Ziel, die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte auszubauen, ist auch zu einer Daueraufgabe der Fortbildung geworden. Dies ist nur konsequent, denn mit Einführung des Gesamtkonzepts „Lehrerfortbildung in Bayern“ wurde die Diagnosefähigkeit als eine der sechs Hauptcharakteristiken des Berufsbilds der Lehrer definiert.
 - Sie ist Bestandteil zahlreicher Lehrgänge an der Akademie in Dillingen, die sich mit methodisch-didaktischen Fragen des Unterrichts und mit individualisierten Unterrichtsformen befassen.
 - Sie stellt auch im aktuellen Fortbildungsprogramm einen der Schwerpunkte dar.

2. Sprachstands-Diagnosen

Ich habe vorhin die mangelnden Deutschkenntnisse vieler Kinder und Jugendlicher ausländischer Herkunft angesprochen. Dass diese sprachlichen Defizite ein enormes Hindernis für eine erfolgreiche Integration darstellen, leuchtet unmittelbar ein.

Sprachlernklassen Unter Bildungspolitikern und Bildungsforschern herrscht Konsens darüber, dass die sprachliche Förderung so früh wie möglich einsetzen muss. Bayern hat – nicht zuletzt als Reaktion auf PISA – seit dem Jahr 2002 mit den vorschulischen Deutschkursen und den Sprachlernklassen an Grund- und Hauptschulen ein entsprechendes Förder-Instrumentarium eingerichtet und ausgebaut.

Auch hier gilt aber, dass der Förderung eine saubere Diagnose vorangehen muss. Zu diesem Zweck hat das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung vor drei Jahren eine Sprachstands-Diagnose entwickelt. Mit ihrer Hilfe kann bei der Einschulungs-Untersuchung eine genaue Einschätzung der Sprachkenntnisse von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache vorgenommen werden.

Screening-Verfahren Das vierstufige Screening-Verfahren zeigt neue Wege auf, wie Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch bei Schulanfängern erfasst werden kann:

- Es ist praktikabel, schulnah und aussagekräftig und
- kann auf die unterschiedlichen Lebensläufe der Kinder eingehen.
- Es bietet Schulen ein kindgerechtes, abgestuftes Modell an, das ohne zeitlichen und organisatorischen Aufwand und ohne Testerfahrung von Lehrkräften durchgeführt werden kann.

Dieses Modell soll allen Verantwortlichen helfen zu erkennen bzw. zu entscheiden,

- ob ein Schulanfänger in der Lage sein wird, in einer Regelklasse chancenreich mitzuarbeiten,
- ob er zusätzliche Fördermaßnahmen benötigt,
- ob eine Einschulung in eine Sprachlernklasse oder Übergangsklasse als Vorbereitung für den Besuch einer Regelklasse sinnvoll ist – oder schließlich auch,
- ob eine Zurückstellung in den Kindergarten geboten ist.

Zur Schuleinschreibung für das Schuljahr 2005/2006 fand die Sprachstands-Diagnose flächendeckende Anwendung: Etwa 6.400 Kinder konnten getestet werden. Bei etwa 4.100 Kindern wurde ein zusätzlicher Förderbedarf festgestellt.

3. Diagnose und Förderung bei Hochbegabung

Wer über diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften spricht, muss sich auch dem Phänomen der Hochbegabung zuwenden. Die Debatte im Gefolge der internationalen Bildungsstudien hat sich sehr stark auf den Umgang unseres Schulsystems mit den leistungsschwächsten Schülern konzentriert, die nur über rudimentäre Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Das andere Ende des Leistungsspektrums gerät dabei leider oft aus dem Blick.

Das mag damit zu tun haben, dass in Teilen der Öffentlichkeit hierzulande immer noch die Meinung vorherrscht: „Wer besonders begabt ist, bedarf keiner besonderen Unterstützung durch Schule und Gesellschaft und ist auch allein in der Lage, seinen Weg zu finden.“ Wer sich aber mit den Ergebnissen der modernen Hochbegabungs-Forschung beschäftigt, weiß: Gerade auch besonders begabte Menschen benötigen eine individuelle und auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Förderung.

Ich nenne deswegen beispielhaft das Projekt „Besondere Begabungen an bayerischen Grundschulen finden und fördern“, welches das Kultusministerium derzeit mit finanzieller Unterstützung der Karg-Stiftung durchführt. In diesem Projekt werden Grundschul-Lehrkräfte gezielt darin geschult, besondere Begabungen bei Grundschülerinnen und -schülern zu identifizieren und zu fördern.

Projekt zur Begabungsförderung an Grundschulen

Wir werden auf der Grundlage dieses Projekts bis zum Ende des Schuljahres 2005/06 an jeder bayerischen Grundschule eine Lehrkraft haben, die speziell dafür ausgebildet ist, Kinder mit besonderen Begabungen zu finden und zu fördern, und somit als Ansprechpartner fungieren kann – für Schulleitung, Kollegen und vor allem auch für Eltern. Damit ist uns in Bayern ein bundesweit bisher einzigartiges Projekt gelungen, auf das wir zu Recht stolz sind.

Ich habe bisher von der allgemeinen Lernstandsdiagnose sowie der Diagnose besonderer Defizite und Begabungen gesprochen – Kompetenzen, die im Aufgabenspektrum unserer Lehrkräfte eine sehr wichtige – und immer noch wichtiger werdende – Rolle spielen.

4. Leistungsbewertung

Von dieser Diagnose ist jedoch die Leistungsbewertung – die im Unterrichtsalltag eine sehr viel auffälligere Stellung einnimmt – klar zu trennen.

Diagnose orientiert sich dabei an dem, was Erziehungswissenschaftler die „kriteriale Bezugsnorm“ nennen, d. h. sie orientiert sich am zu errei-

kriteriale Bezugsnorm

chenden Lernziel. Wenn also eine Lehrkraft den Lernstand diagnostiziert, analysiert sie,

- was ein Schüler kann bzw.
- was er noch nicht kann und
- was geschehen muss, damit er es lernt.

soziale Bezugsnorm Hingegen kommt in der Praxis der Leistungsbewertung v. a. der Vergleich innerhalb der Lerngruppe zum Tragen, also die Frage „Wie gut kann der Schüler etwas im Vergleich zu seinen Mitschülern?“. Die Wissenschaft spricht in diesem Zusammenhang von der sozialen Bezugsnorm.

Weil sich die Leistungsniveaus von Lerngruppen mitunter stark unterscheiden – und zwar sowohl zwischen als auch innerhalb von Schulen –, kann es zu einem bekannten Phänomen kommen: Eine vergleichbare Leistung wird in einer Klasse mit einer Drei, in einer anderen Klasse jedoch mit einer Zwei oder einer Vier benotet.

Noten Noten sind also immer mit einer gewissen Subjektivität behaftet – und hängen eben nicht nur vom Leistungsstand einer Lerngruppe, sondern auch von den Leistungserwartungen einer Lehrkraft ab. Dennoch sind sie unabdingbarer Bestandteil des schulischen Alltags und eine wichtige – wenn auch nicht die einzige – Form der Lernstands-Rückmeldung an Schüler und ihre Eltern. Und schließlich sind sie auch deswegen unverzichtbar, weil am Ende eines jeden Bildungsgangs Zugangsberechtigungen vergeben werden – für den weiteren schulischen, beruflichen oder universitären Bildungsgang. Und dabei zählt nun einmal das Leistungsprinzip.

objektive Bewertung Aber eben weil Noten etwas mit Bildungsabschlüsse und damit mit Lebenschancen und damit auch mit Gerechtigkeit zu tun haben, muss die Benotungspraxis an den Schulen so objektiv wie irgend möglich sein. Dies liegt im elementaren Interesse der Schüler und Eltern, aber auch des Schulsystems!

Dies gilt umso mehr in einem System, das zunehmend auf detaillierte Input-Steuerung verzichtet und im Sinne der inneren Schulentwicklung den Schulen ganz bewusst mehr pädagogische Spielräume gewährt. Eine solche Entwicklung darf gerade unter dem Gerechtigkeitsaspekt nicht zu Beliebigkeit führen – weder im Hinblick auf die erreichten Lernziele noch bezüglich der Bewertungsmaßstäbe.

An dieser Stelle kommen wieder einige der Instrumente ins Spiel, von denen bei diesem Kongress so ausführlich die Rede ist und die ich eingangs erwähnt habe: Orientierungsarbeiten und Jahrgangsstufentests.

- Sie geben Lehrkräften, Schulleitungen, aber auch Schulaufsicht und Kultusverwaltung Rückmeldung – und zwar über den Leistungsstand der einzelnen Klasse, der Schule bzw. der Gesamtheit aller bayerischen Schulen.
- Gleichzeitig aber – und auch das ist eben ein zentraler Aspekt von Schulqualität – dienen sie dazu,
 - das jeweilige fachliche Anforderungsniveau vergleichbar zu machen und damit
 - die Notengebung zu objektivieren.

Ähnliches gilt im Übrigen für die zentralen Abschlussprüfungen – denn sie setzen gewissermaßen Bewertungsstandards und beeinflussen damit die Benotungspraxis auch in den vorausgehenden Jahrgangsstufen.

Ich denke, es ist kein Zufall, was sich im Rahmen von PISA 2000 bei dem gerade erwähnten Vergleich von Testleistungen und Mathematik-Zeugnisnoten gezeigt hat: Nämlich, dass die Wahrscheinlichkeit, für dieselbe Leistung unterschiedliche Noten zu bekommen, in den Ländern, die wie Bayern traditionell auf zentrale Prüfungen setzen, geringer ist als in den Ländern, wo die Abschlussprüfungen lange Zeit rein dezentral durchgeführt wurden.

Vergleichbarkeit

Bewertungen müssen nicht nur vergleichbar und so objektiv wie möglich sein – sie sollten auch tatsächlich das abprüfen, was als Lernziel festgelegt wurde. Und wie am Beginn meines Vortrags erwähnt, gehört es zu den Anforderungen an ein modernes Schulsystem, dass bei den Schülerinnen und Schülern das Fundament für lebenslanges Weiterlernen gelegt wird. Damit dieses Fundament tragfähig ist, darf es eben nicht nur fachliche Fähigkeiten, sondern muss auch methodische und soziale Kompetenzen umfassen. Die Lehrpläne aller Schularten tragen dieser Forderung längst Rechnung, auch in der Unterrichtspraxis hat es sich schon niedergeschlagen – jedoch noch nicht im wünschenswerten Maße in der Benotungspraxis!

- Allerdings hat sich auch hier in den letzten Jahren einiges entwickelt. Im Rahmen des Schulversuchs MODUS21, von dem bereits mehrfach die Rede war, haben Schulen auch neue Formen der Leistungserhebung erprobt – und diese erweitern die Bandbreite der abgeprüften Kompetenzen erheblich. Ich nenne hier beispielhaft
- Schulaufgaben mit Gruppenarbeitsphase,
 - benotete Präsentationen sowie
 - benotete Debatten als Ersatz einer Schulaufgabe – sowohl in Deutsch wie in den Fremdsprachen.

MODUS21

Die MODUS-Schulen haben zu diesen und anderen Maßnahmen Materialien und Bewertungsschemata entwickelt, die teilweise im unlängst erschienenen MODUS21-Handbuch dargestellt sind und so anderen Schulen als praktische Anregung dienen können. Durch eine Kultusministerielle Bekanntmachung vom vergangenen September haben wir 30 der als besonders positiv bewerteten MODUS21-Maßnahmen freigegeben. Sie können also ab diesem Schuljahr von allen bayerischen Schulen umgesetzt werden. Herr Staatsminister Schneider hat in seiner gestrigen Rede schon darauf hingewiesen.

Ich habe in meinem Vortrag sehr viel über neue Wege und Instrumente der Diagnose und Bewertung gesprochen. Es handelt sich dabei um Maßnahmen, die begonnen wurden, doch im Schulalltag erst noch systematisch verankert werden müssen, damit sie ihre volle Wirkung entfalten.

Sicher: Damit habe ich Entwicklungsbedarf aufgezeigt. Das heißt nun aber nicht, dass wir mit dem, was bisher war und was wir bereits erreicht haben, unzufrieden sein müssten. Im Gegenteil! Denn das Glas ist eindeutig halb voll – und nicht halb leer.

Das beweist eine groß angelegte Studie von Psychologen und Sozialwissenschaftlern der Universität Hohenheim. Diese haben nämlich vor kurzem herausgefunden: Das zuverlässigste Kriterium zur Vorhersage des späteren Studienerfolgs ist nicht etwa das Abschneiden bei einem universitären Eignungstest oder bei einem Auswahlgespräch, sondern es sind die guten alten Schulnoten – deren Aussagekraft ja von vielen Seiten so oft in Zweifel gezogen wird.

Ich finde: Diese Studie ist eine erfreuliche Bestätigung für die Arbeit, die Sie tagtäglich leisten – als Lehrkräfte, als Schulleiter oder als Vertreter der Schulaufsicht.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche uns allen einen interessanten, informativen zweiten Kongresstag.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

3.6 Schule in Deutschland nach PISA 2003: Was wissen und können Jugendliche in Bayern?

Prof. Dr. Manfred Prenzel

1. PISA und die Frage nach der Qualität

Seit zehn Jahren beteiligt sich Deutschland wieder an internationalen Vergleichen der Schülerleistungen. Die „Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ beendete den zwanzig Jahre dauernden Verzicht Deutschlands, seine Bildungsergebnisse international einzuordnen. Auf TIMSS folgte PISA, das „Programme for International Student Assessment“, eine von der OECD aufgelegte Studie. Sie wird seit 2000 im Abstand von drei Jahren durchgeführt. Offensichtlich war man vor diesen Studien in Deutschland von der Qualität der Schul- und Schülerleistungen überzeugt.

Doch seit TIMSS und PISA wissen wir, dass die Qualität der Bildungsergebnisse regelmäßig überprüft werden muss, an inhaltlichen Maßstäben, aber auch im nationalen und internationalen Vergleich. Solche Vergleiche zeigen uns, was in einem Bildungssystem erreicht werden kann. Sie lassen aber auch erkennen, wie andere Länder mit Herausforderungen umgehen und Probleme im Bildungsbereich lösen.

Studien wie PISA haben darüber hinaus deutlich gemacht, dass eine ergebnisorientierte Qualitätssicherung im Bildungsbereich erforderlich ist und dass wir zuverlässige und aufschlussreiche Verfahren für die Überprüfung der Qualität benötigen.

Freilich wird die Qualität von Bildungsprozessen nicht schon dadurch gesteigert, dass man sie regelmäßig überprüft. Vielmehr muss die Qualität in der täglichen Arbeit entwickelt werden. Verfahren zur Qualitätsprüfung liefern dann die Rückmeldungen, die wir brauchen, um Handlungs- und Verbesserungsbedarf zu erkennen, aber auch um die erreichten Fortschritte feststellen zu können. Über Verfahren der Qualitätssicherung erfahren wir, ob wirksam gearbeitet wurde, ob es gelungen ist, bestimmte Probleme in den Griff zu bekommen. Damit gesellt sich zur trockenen

Verfahren für die Überprüfung von Qualität

Qualitätssicherung auch ein emotionales Moment: die Freude über Fortschritte, über das Gelingen, über Erfolge.

internationaler Vergleichsmaßstab Bei Vergleichen, die – wie z. B. in internationalen Schulleistungsstudien – auch Wettbewerbscharakter haben, kann sich herausstellen, dass einige Staaten oder Länder gute Lösungen für bestimmte Probleme gefunden haben. Missgunst wäre jedoch die falsche Reaktion in einer solchen Situation. Auch hier sollten sich alle darüber freuen, dass manche Länder oder Staaten aussichtsreiche, gute Wege gefunden haben, die zur eigenen Anregung dienen können. Denn bei Studien wie PISA geht es nicht darum, einen Wettbewerb, sondern Informationen zu gewinnen, mit denen das Bildungssystem, das Lernen junger Menschen und damit die Zukunftschancen für die Individuen und die Gesellschaft verbessert werden können. Studien wie PISA vermitteln uns heute den dafür erforderlichen internationalen Vergleichsmaßstab.

Der vorliegende Beitrag stellt einige Befunde des aktuellen Ländervergleichs (Prenzel et al., 2005) im Rahmen von PISA 2003 vor und berücksichtigt insbesondere die Ergebnisse, die von den Schülerinnen und Schülern an bayerischen Schulen erzielt wurden.

2. PISA im Überblick

OECD-Studie PISA ist Teil eines umfassenden Indikatorensystems, mit dem die OECD die Bildungssysteme ihrer Mitgliedstaaten beobachtet. Sie berichtet jährlich in einem Band (aktuell: „Bildung auf einen Blick“, OECD 2005) über Ressourceneinsatz, Strukturen und Ergebnisse von Bildungssystemen.

Die Staaten können sich auf diese Weise im internationalen Vergleich einordnen. Sie erfahren, wo Probleme im eigenen Land liegen, was in anderen Staaten vielleicht besser gelingt, und erhalten auf Dauer Informationen, die ihnen bei der Steuerung ihrer Bildungssysteme helfen.

PISA ist gewissermaßen der Kern dieses Indikatorensystems, denn PISA erfasst die Bildungsergebnisse von Jugendlichen, die sich dem Ende der Pflichtschulzeit nähern (das sind in vielen Staaten die Fünfzehnjährigen). Die Erhebungen finden alle drei Jahre statt (2000, 2003, 2006, 2009 usw.).

PISA will untersuchen, wie gut die Jugendlichen auf Anforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet werden. Dabei konzentriert sich PISA auf drei Bereiche, die als bedeutsam und zukunftsrelevant erachtet werden:

- (a) die Lesekompetenz (Textverstehen),
- (b) die mathematische Kompetenz und
- (c) die naturwissenschaftliche Kompetenz.

Man kann sich fragen, ob das wirklich die Schlüsselbereiche für die Wissensgesellschaft und für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung sind.

Einfach zu zeigen ist das für die Lesekompetenz: Wissen ist und wird weiterhin in Zukunft in Texten (welcher Form auch immer) aufgehoben, zugänglich sein, mitgeteilt werden. Ohne Lesekompetenz kann man in keinem Inhaltsbereich Anschluss an die Wissensentwicklung halten.

Lesekompetenz

Ebenso wird man der mathematischen Kompetenz eine Schlüsselstellung zusprechen können, wenn man sie eben nicht nur auf die bloße Rechenfertigkeit reduziert, sondern als mächtiges Werkzeug versteht, mit dem Zusammenhänge modelliert werden können und das hilft, Sachverhalte präzise zu fassen, zu argumentieren und Probleme zu lösen.

mathematische Kompetenz

Eine ähnliche Bedeutung erhalten die Naturwissenschaften mit ihrem dynamischen Erkenntniszuwachs: Naturwissenschaften und Technik prägen nicht nur unsere Berufslandschaft und Wirtschaft, sondern unseren Alltag, unsere Kultur. Naturwissenschaftliche Grundbildung ist notwendig, um an einer durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft teilhaben zu können.

naturwissenschaftliche Kompetenz

Diese drei Bereiche werden in jeder Erhebungsrunde untersucht. Eines der Gebiete bildet jeweils den Schwerpunkt einer Runde und erhält einen großen Teil der Testzeit. Zusätzlich zu diesen zentralen Bereichen werden so genannte fachübergreifende Kompetenzen erfasst, mit unterschiedlichen, variierenden Schwerpunkten. Sie betreffen etwa die Steuerung des eigenen Lernens, die Vertrautheit mit Informationstechnologien, oder, wie bei PISA 2003, die Fähigkeit, fächerübergreifende Probleme zu lösen.

fachübergreifende Kompetenzen

PISA interessiert sich aber auch dafür, inwieweit es in den einzelnen Staaten gelingt, Bildungspotentiale zu entwickeln, und zwar unabhängig von der sozialen Herkunft. Dieser Aspekt hat mit der sozialen Gerechtigkeit zu tun, aber auch mit der Entwicklung von Humanressourcen. Aus diesen Gründen erhebt PISA Merkmale der Elternhäuser (ökonomische, kulturelle sowie soziale Ressourcen, aber auch soziokulturelle Herkunft im Sinne von Migration). Außerdem werden Merkmale des Unterrichts und der Schule erhoben, in den Schülerfragebogen sowie in Fragebogen, die an die Schulleitungen gerichtet sind.



Prof. Dr.
Manfred Prenzel

3. Der Aufbau der aktuellen Studie

PISA-I und PISA-E Deutschland nutzt bei PISA die Möglichkeit, die Studien zu ergänzen und zu erweitern. Im Auftrag der KMK wurde in Deutschland die international vorgeschriebene Stichprobe so erweitert, dass auch die Ergebnisse der Länder in Deutschland zuverlässig verglichen und international eingeordnet werden können („PISA-E“). Für den internationalen Vergleich müssen in Deutschland (nach Zufall ausgewählte) Schülerinnen und Schüler aus 220 (ebenfalls nach Zufall ausgewählten) Schulen getestet werden („PISA-I“). Für den Vergleich der Länder musste die Stichprobe in Deutschland um knapp 1300 Schulen erweitert werden, sodass insgesamt 44.580 Schülerinnen und Schüler aus 1.487 Schulen getestet wurden. Die Stichprobe in Bayern umfasste 1.984 Schülerinnen und Schüler aus 77 Schulen.

PISA-I-plus Der mit der Stichprobenerweiterung verbundene zusätzliche Kodier- und Auswertungsaufwand führt dazu, dass die Ergebnisse des Ländervergleichs innerhalb Deutschlands erst einige Monate nach dem internationalen Vergleich (Prenzel et al., 2004) veröffentlicht werden können. Noch in Auswertung befinden sich die Daten einer weiteren Zusatzstudie („PISA-I-plus“), bei der an 220 Schulen jeweils zwei komplette Klassen zweimal im Abstand eines Jahres in der Mathematik getestet wurden. Diese Studie erfasst also den Lernzuwachs im Verlauf eines Schuljahres und klärt, welche Bedeutung Merkmale von Unterricht und Schule, aber auch der Elternhäuser, für die Lernentwicklung haben. Die Erkenntnisse aus dieser Studie werden im nächsten Jahr veröffentlicht.

Testbeteiligung Die Durchführung und Auswertung des Ländervergleichs in Deutschland folgt den internationalen Spielregeln und verwendet die entsprechenden Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Wie beim internationalen Vergleich wird zum Beispiel auch die Testbeteiligung der Schulen und der Schülerinnen und Schüler überprüft. Damit die Ergebnisse eines Staates oder Landes berichtet werden können, muss die Zufallsstichprobe auf der Schülerebene weitgehend ausgeschöpft werden. Konkret müssen mindestens 80 Prozent der für den Test ausgewählten Schülerinnen und Schüler am Test tatsächlich teilnehmen. Diese Ausschöpfungsquote wird von allen Ländern in Deutschland erreicht und rangiert zwischen 85 und 96 Prozent. In Bayern liegt dieser Wert bei 90 Prozent. Die Unterschiede in den Ausschöpfungsquoten ergeben sich durch ein in den Ländern unterschiedlich gehandhabtes Teilnahmeverfahren (z. B. freiwillige Testteilnahme oder Testpflicht) und führen gelegentlich zur Frage, inwieweit Länder mit höheren Ausschöpfungsquoten benachteiligt sein könnten. Das wäre dann der Fall, wenn zum Beispiel in einem Land bei einer Ausschöpfungsquote von 85 Prozent systematisch die schwächeren Schüle-

rinnen und Schüler auf eine Testteilnahme verzichtet hätten. Um mögliche Verzerrungen kontrollieren zu können, wurden für alle Schülerinnen und Schüler, die für den Test ausgewählt wurden, die Schulnoten in den Hauptfächern erfasst. Auf diese Weise kann man prüfen, ob die Schulnoten der am Test teilnehmenden Schülerinnen und Schüler besser ausfallen als die der gesamten Gruppe. Tatsächlich zeigen die Auswertungen hier keine signifikanten Unterschiede. Die Stichproben waren in keinem Land verzerrt und können deshalb verglichen werden.

Weiterhin wurde geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler gezielt auf den Test, zum Beispiel durch Üben von (früheren, freigegebenen) PISA-Aufgaben oder ähnlichen Aufgaben vorbereitet wurden. Da die Schülerinnen und Schüler über mögliche Testtrainings befragt wurden, können auch hier Effekte überprüft werden. Über alle Länder hinweg stellte sich heraus, dass Jugendliche, die angaben, für den Test trainiert zu haben, im Mittel nicht besser abschnitten als die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die nicht für den Test geübt hatte.

Insgesamt kann eine erfreulich positive Bereitschaft zur Testteilnahme beobachtet werden, aber auch eine durchaus ausgeprägte Bereitschaft, sich bei diesem Test anzustrengen. Ein Anstrengungsthermometer, das in jedem Testheft enthalten ist, belegt, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Ländern bei den PISA-Tests mit hoher Motivation gearbeitet haben.

Anstrengungsbereitschaft

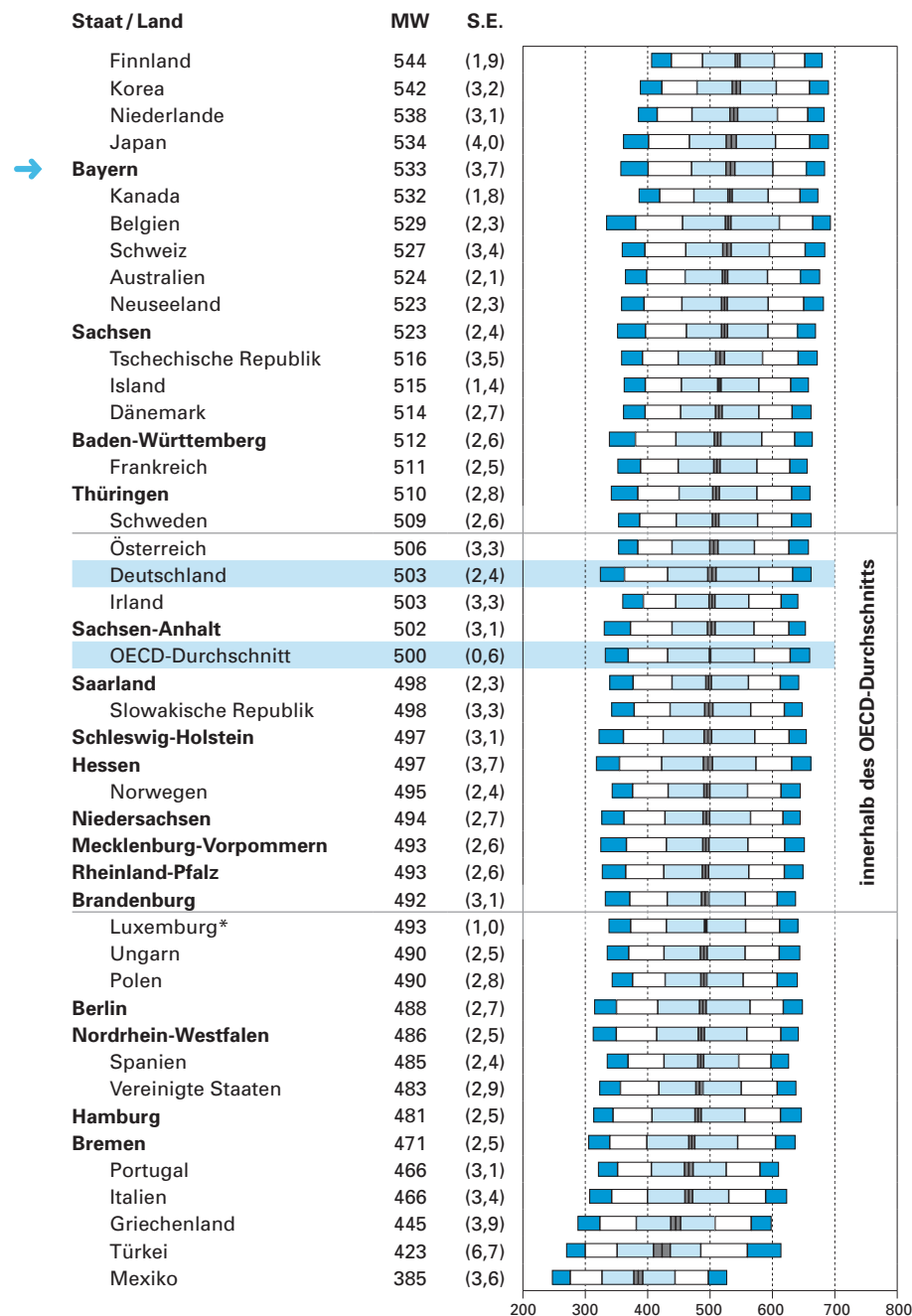
4. Einige Ergebnisse des Ländervergleichs

Im Folgenden werden in knapper Weise wichtige Ergebnisse von PISA 2003 mit Blick auf Bayern vorgestellt. Detaillierte Tabellen sowie zusätzliche Informationen sind in den Vortragsfolien (auf der dieser Publikation beiliegenden CD-ROM) zu finden bzw. in den ausführlichen Berichten (Prenzel et al., 2004; Prenzel et al., 2005).

4.1 Mathematische Kompetenz

Im Schwerpunktgebiet Mathematik reicht das internationale Leistungsspektrum der Gesamtskala von 385 (Mexiko) bis 544 (Finnland) Punkten. Der Mittelwert für Deutschland beträgt 503 Punkte; das nationale Leistungsspektrum reicht von 471 (Bremen) bis zu 533 Punkten in Bayern. Um die Punktdifferenzen besser interpretieren zu können, hilft eine Faustregel: Ein Abstand von 40 Punkten entspricht etwa einem Schuljahr Kompetenzentwicklung. Die Befunde lassen somit innerhalb Deutschlands beträchtliche Unterschiede (ca. 1,5 Schuljahre) im durchschnittlichen Leistungsniveau erkennen. Bayern hat im Bereich Mathematik (ebenso Naturwissenschaften) Anschluss an die internationale Leistungsspitze gefunden.

Vergleichsübersicht mathematische Kompetenz



* Dieses Land wird auf Grund des Signifikanztests unterhalb des OECD-Durchschnitts eingeordnet.

Bei Leistungsvergleichen von Teilregionen der OECD-Staaten muss man allerdings auch berücksichtigen, dass innerhalb föderal gegliederter Staaten (z. B. Kanada, Schweiz) generell meist beträchtliche Leistungsunterschiede (in Größenordnungen bis zu 50 Punkten) zwischen Re-

gionen gefunden werden. So zeigt etwa der aktuelle Vergleich Schweizer Kantone ein Leistungsspektrum, das von 508 (Genf) bis zu 553 Punkten (Fribourg) reicht (Bundesamt für Statistik, 2005). Der Mittelwert für die Gesamtschweiz beträgt 527 Punkte.

Betrachtet man die Ergebnisse, die für die verschiedenen mathematischen Inhaltsgebiete erzielt wurden, dann zeichnet sich in Bayern (wie auch in Deutschland generell) eine relative Stärke im Bereich „Quantität“ (Bayern 543 Punkte, Deutschland 514 Punkte) ab. Bayern erreicht auch in den Gebieten „Raum und Form“ (Bayern: 539 Punkte, Deutschland: 500 Punkte) sowie „Veränderung und Beziehungen“ (Bayern: 535 Punkte, Deutschland: 507 Punkte) sehr starke Mittelwerte. Im Verhältnis dazu sind die Ergebnisse für das (der Stochastik entsprechende) Inhaltsgebiet „Unsicherheit“ mit 515 Punkten (Deutschland: 493 Punkte) schwächer.

Bei PISA 2003 bestand erstmals die Gelegenheit, Veränderungen in den Leistungswerten gegenüber der ersten PISA-Erhebung 2000 an einem inhaltlichen Vergleichsmaßstab zu beobachten. Vergleiche sind für die Inhaltsgebiete „Raum und Form“ sowie „Veränderung und Beziehungen“ möglich. Seit PISA 2000 sind im Bereich „Veränderung und Beziehungen“ für 12 Länder (darunter Bayern mit 27 Punkten) in Deutschland signifikante Zuwächse festzustellen. Demgegenüber sind die Zuwächse im Bereich „Raum und Form“ nur in 8 Ländern signifikant; dies auch in Bayern mit einem Zuwachs von 20 Punkten. Dies bedeutet insgesamt eine klare positive Leistungsentwicklung an den Schulen Bayerns in den letzten Jahren.

Veränderung gegenüber 2000

Die Auswertungsverfahren bei PISA bieten außerdem die Möglichkeit, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler so genannten Kompetenzstufen zuzuordnen. In der Mathematik werden sechs solcher Stufen differenziert sowie ein Bereich unterhalb der ersten Kompetenzstufe. Betrachtet man die inhaltliche Definition der Kompetenzstufen, dann ist für Jugendliche auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe die Prognose für den weiteren Bildungsweg (z. B. erfolgreicher Schulabschluss, Ausbildungsplatz) sehr schlecht. In Deutschland werden 21,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler diesem niedrigen Kompetenzbereich zugeordnet. Im deutschen Ländervergleich fällt dieser Anteil in Bayern mit 13,1 Prozent am niedrigsten aus. Allerdings zeigt der internationale Vergleich, dass noch niedrigere Anteile erzielt werden können (z. B. 7 Prozent in Finnland). Erfreulich ist auf der anderen Seite der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Bayern in der Spitzengruppe (Kompetenzstufe 6). Mit einem Anteil von 7,1 Prozent liegt Bayern vor den anderen Ländern in Deutschland.

Verteilung auf Kompetenzstufen

Auch bei PISA 2003 wurden für eine Schulart, nämlich das Gymnasium, zusätzlich länderübergreifende Vergleiche durchgeführt. Hier liegen die Jugendlichen aus Bayern mit 613 Punkten an der Spitze einer Leistungsverteilung, die sich selbst hier über 50 Punkte erstreckt. Also finden wir auch bei den Gymnasien beträchtliche Leistungsunterschiede zwischen den Ländern, die eine Größenordnung von mehr als einem Schuljahr Kompetenzentwicklung erreichen. Auch die Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien konnten in Bayern ihre Leistungen (mit 22 bzw. 28 Punkten Leistungszuwachs) seit PISA 2000 signifikant verbessern.

*Unterschiede
zwischen
Mädchen und
Jungen*

Im Bereich der mathematischen Kompetenz sind in Bayern noch signifikante Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen festzustellen. Die Jungen schneiden im Mittel um 14 Punkte besser ab. Diese Abstände fallen in anderen Staaten und Ländern kleiner aus. Bemerkenswert sind hier ebenfalls Unterschiede in motivationalen Merkmalen. Die Mädchen in Bayern berichten von einer deutlich höheren Angst vor der Mathematik als die Jungen und sie unterschätzen ihre Fähigkeit. Die Motivation – die Vermittlung der Bedeutung der Mathematik sowie der Freude an der Mathematik – ist jedoch der Schlüssel, um Mädchen und Jungen auf ein gleich gutes Kompetenzniveau zu bringen.

4.2 Lesekompetenz

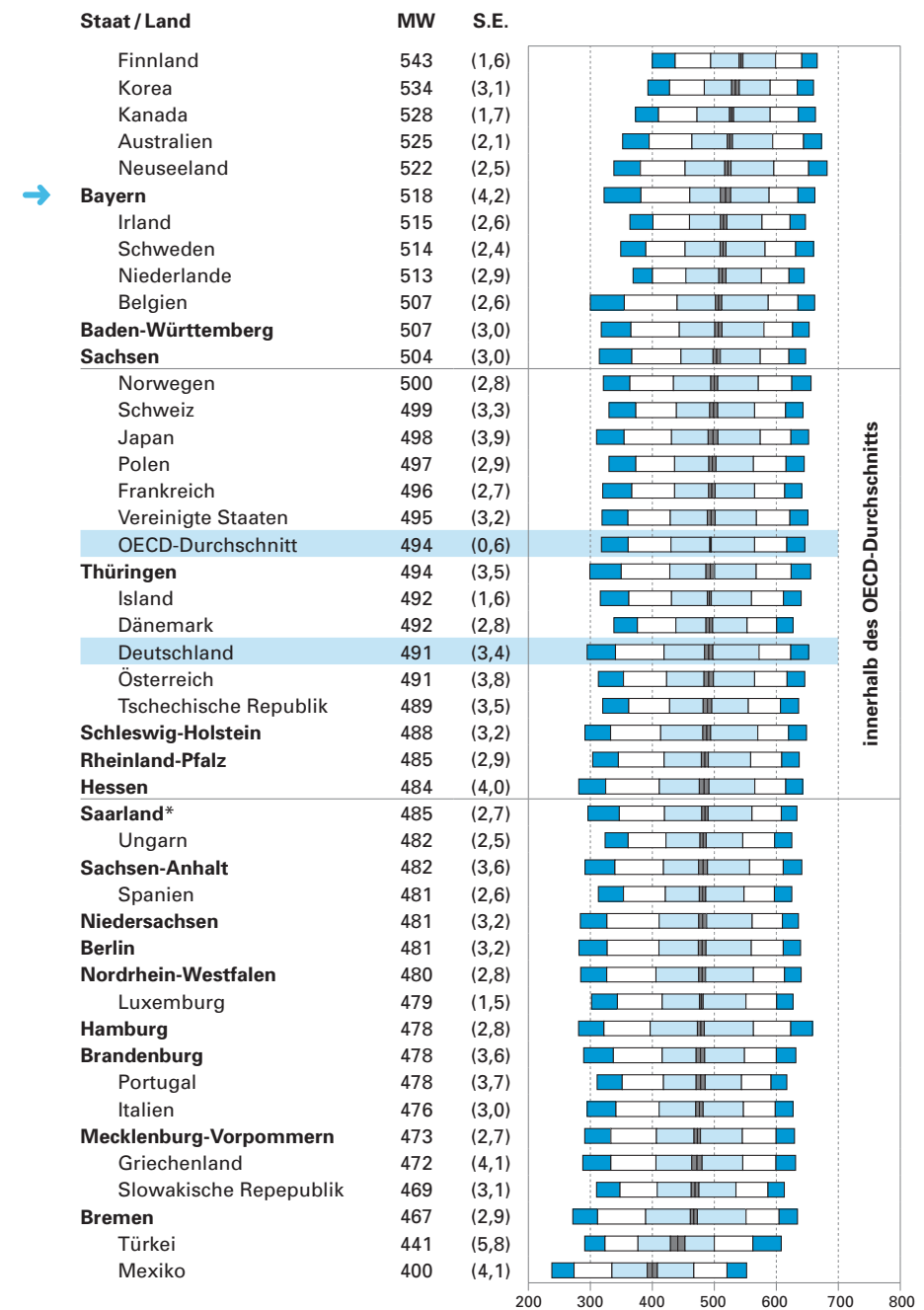
Im Bereich der Lesekompetenz liegen die Leistungen Deutschlands mit 491 Punkten im Bereich des OECD-Durchschnitts (494 Punkte). Der Mittelwert für Bayern (518 Punkte) liegt wiederum signifikant über dem OECD-Mittelwert und an der Spitze der Länder in Deutschland, jedoch noch mit einem deutlichen Abstand zum internationalen Spitzenreiter Finnland (543 Punkte).

Die Anteile von Jugendlichen auf oder unter der ersten Stufe der Lesekompetenz betragen in Bayern 14,1 Prozent, der deutsche Durchschnitt liegt hier bei 22,3 Prozent. Auch hier zeigt der internationale Vergleich, dass es in einigen Ländern gelingt, die Gruppe schwacher Leserinnen und Leser noch kleiner zu halten.

*Veränderung
gegenüber
2000*

Die Lesekompetenz hat sich seit PISA 2000 nur in fünf Ländern der Bundesrepublik signifikant verbessert. Der für Bayern beobachtete Zuwachs lässt sich statistisch nicht als signifikant absichern. Auch in den Gymnasien lässt sich in Bayern keine Verbesserung der Lesekompetenz feststellen. Allerdings liegen die Schülerinnen und Schüler aus Bayern im Gymnasialvergleich der Lesekompetenz mit 593 Punkten ebenso an der Spitze der Länder in Deutschland. Der Abstand zwischen den Ländern fällt im Gymnasialvergleich mit maximal 32 Punkten kleiner aus.

Vergleichsübersicht Lesekompetenz



* Dieses Land wird auf Grund des Signifikanztests unterhalb des OECD-Durchschnitts eingeordnet.

Insgesamt zeichnen sich also in der Lesekompetenz besondere Herausforderungen ab. Während Schwächen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich bereits seit längerer Zeit bekannt und bewusst sind, wurden die Schwächen der Lesekompetenz mit dem Ende 2001

veröffentlichten ersten PISA-Bericht offensichtlich. Bei der Förderung der Lesekompetenz wird vor allem darauf zu achten sein, dass diese in allen Fächern betrieben wird, denn es gilt ja, eine breite, auf unterschiedliche Textsorten und Inhaltsbereiche bezogene Lesekompetenz zu entwickeln.

4.3 Naturwissenschaftliche Kompetenz

Die generelle Leistungssituation im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz ist der sehr ähnlich, die für die mathematische Kompetenz berichtet wurde. Der Mittelwert für Deutschland beträgt 502 Punkte und unterscheidet sich nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt (500 Punkte). Bayern schließt hier mit 530 Punkten wiederum an die internationale Spitzengruppe mit Finnland und Japan (je 548 Punkte) sowie Korea (538 Punkte) an. Neben Bayern liegen auch Sachsen und Baden-Württemberg über dem internationalen Durchschnitt.

Für Deutschland insgesamt ist ein signifikanter Zuwachs in der naturwissenschaftlichen Kompetenz von PISA 2000 zu PISA 2003 festzustellen, der auch für 11 Länder gilt. Bayern verbessert sich in diesem Bereich signifikant um 22 Punkte.

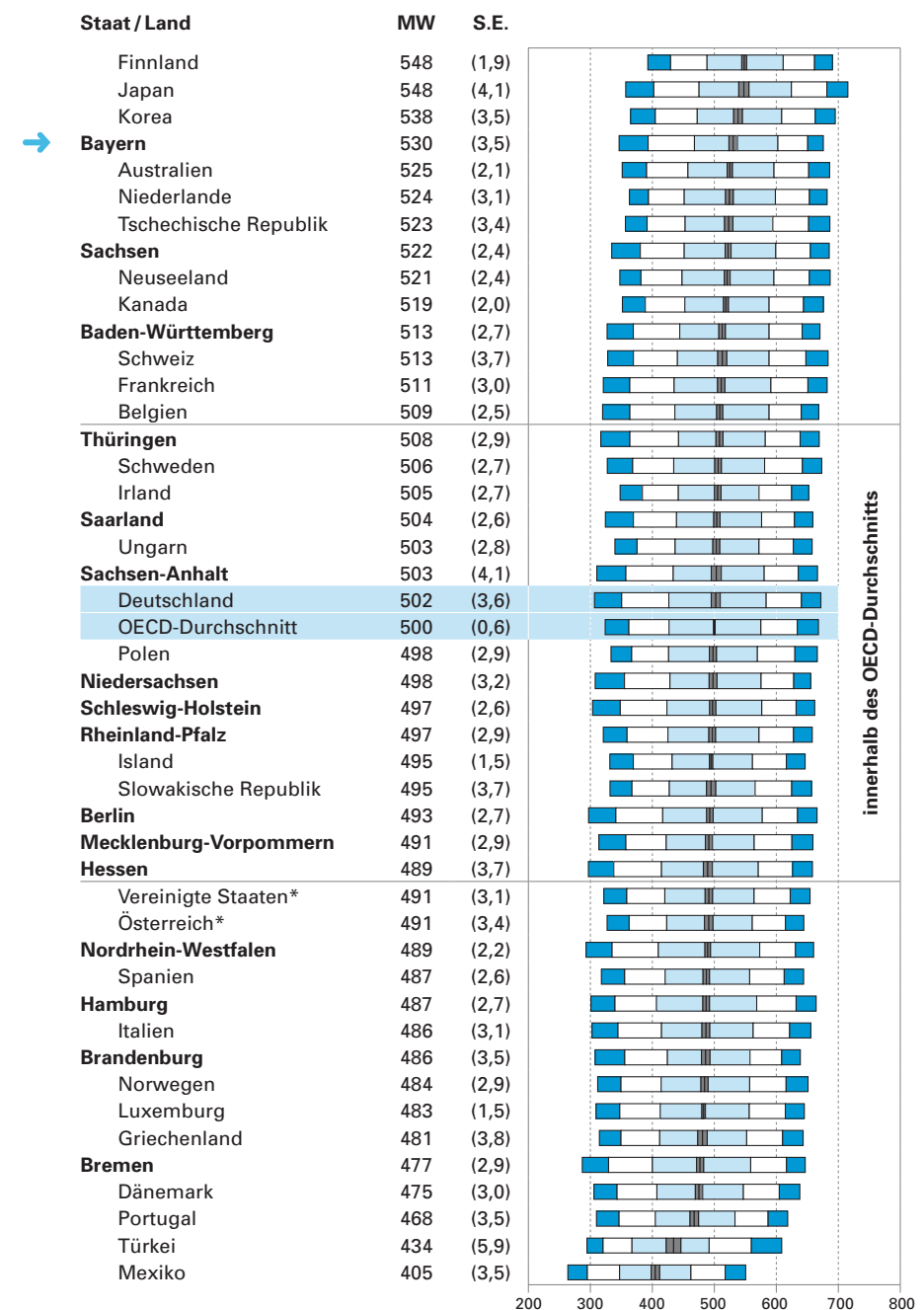
Betrachtet man die Leistungen der Gymnasien im Ländervergleich, dann erreichen diese in Bayern mit 622 Punkten wiederum den Spitzenwert in Deutschland. Auch hier findet man Unterschiede in den Mittelwerten der Länder in einer Größenordnung bis über 60 Punkte. Die Gymnasien in Bayern konnten ihre Naturwissenschaftsleistung in den letzten drei Jahren signifikant um 28 Punkte verbessern.

4.4 Ein genauerer Blick auf die Schularten in Bayern

Während die Leistungen der Gymnasien über die Länder der Bundesrepublik Deutschland systematisch verglichen werden können, verbieten sich entsprechende Vergleiche für die anderen Schularten. Diese sind aufgrund unterschiedlicher Beteiligungsquoten und unterschiedlicher Konstellationen von Schularten nicht über alle Länder vergleichbar. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse anderer Schularten nur landesspezifisch präsentiert.

PISA untersuchte 2003 international und im Ländervergleich die Leistungen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern. In Bayern besuchen 19,2 Prozent der Fünfzehnjährigen die 10. Klassenstufe (in den anderen Ländern Deutschlands variiert dieser Anteil zwischen 16,1 und 32,6 Prozent). Der größte Teil dieser Altersgruppe, nämlich 65,7 Prozent, befindet sich in Bayern auf der 9. Klassenstufe (in Deutschland zwischen

Vergleichsübersicht naturwissenschaftliche Kompetenz



* Dieses Land wird auf Grund des Signifikanztests unterhalb des OECD-Durchschnitts eingeordnet.

53,4 und 90,7 Prozent). Der Anteil der Fünfzehnjährigen auf der 8. Klassenstufe beträgt in Bayern 14,1 Prozent (in den deutschen Ländern zwischen 8,4 und 25,4 Prozent).

verzögerte Schullaufbahn Diese Werte weisen darauf hin, dass ein nennenswerter Teil der Fünfzehnjährigen in Bayern sich nicht auf der Klassenstufe befindet, die aufgrund seines Alters (mit Einschulungstichtag 30. Juni) zu erwarten wäre. Für 33,4 Prozent der Fünfzehnjährigen in Bayern ist eine verzögerte Schullaufbahn – durch Zurückstellung oder Wiederholung von Klassenstufen – festzustellen. Die Anteile von verzögerten Schullaufbahnen fallen in den Ländern Deutschlands unterschiedlich aus: Sie variieren zwischen 21,9 (in Thüringen) und 47,4 (in Schleswig-Holstein) Prozent, was zeigt, dass mit den Zurückstellungen, insbesondere aber mit Wiederholungen von Klassenstufen sehr unterschiedlich umgegangen wird. Betrachtet man die Schülerinnen und Schüler, die in den verschiedenen Kompetenzbereichen auf oder unter der ersten Kompetenzstufe liegen, dann findet man dort einen sehr großen Anteil von Jugendlichen, die oft sogar mehrmals Klassen wiederholt haben. Von daher ist zu fragen, inwieweit bestimmte Anteile von Klassenwiederholungen pädagogisch sinnvoll und vertretbar sind. Das bloße Wiederholen einer Klassenstufe garantiert keineswegs, dass die Schülerin bzw. der Schüler wieder den Anschluss findet. Hier wären zusätzliche Maßnahmen erforderlich. Nicht zuletzt bedeuten verzögerte Schullaufbahnen hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten.

Zum Umgang mit Zeit hat PISA auch eine Frage an die Schülerinnen und Schüler gerichtet, die sehr gut das mehr oder weniger lernförderliche Klima der Schulen beschreibt. Gefragt wurde, ob die Schülerinnen und Schüler während der beiden letzten Wochen einmal (bzw. mehrfach) zu spät zum Unterricht erschienen sind. Dieser Anteil beträgt in Bayern 12,7 Prozent und fällt im Vergleich der Länder (zum Teil werden dort 37,4 Prozent errechnet) am niedrigsten aus.

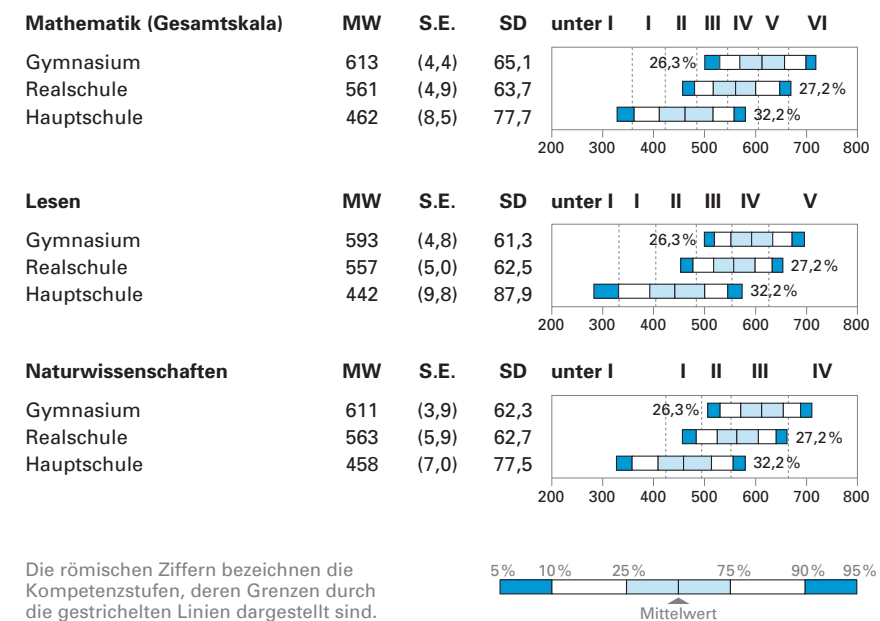
Welche Ergebnisse in den bei PISA untersuchten Kompetenzbereichen von den verschiedenen Schularten in Bayern erreicht werden, stellt Tabelle 1 dar.

Tabelle 1: Wie schneiden die Schularten in Bayern ab?

Kompetenzbereich	Hauptschule (Anteil: 32,2 %)	Realschule (Anteil: 27,2 %)	Gymnasium (Anteil: 26,3 %)
Mathematik	462	561	613
Lesen	442	557	593
Naturwissenschaften	458	563	611
Problemlösen	466	564	600

Wie der Tabelle entnommen werden kann, betragen die durchschnittlichen Abstände zwischen Gymnasien und Realschulen in den Kompetenzbereichen zwischen 36 und 52 Punkte. Allerdings überlappen sich die Leistungsverteilungen der Gymnasien und Realschulen in Bayern sehr stark. Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an den Realschulen liegt mit seinen Mathematikleistungen über dem Mittelwert der Gymnasien. An dieser Stelle kann auch darauf hingewiesen werden, dass die Realschulen in Bayern mit ihrem Mittelwert bereits das Gymnasialniveau eines anderen Bundeslandes in Deutschland erreichen. Die Realschulen wiederum liegen etwa um 100 Punkte im Durchschnitt über den Hauptschulen.

Tabelle 2: Perzentilbänder der Kompetenzen und prozentualer Anteil der Schularten in Bayern:



Bemerkenswert für Bayern ist weiterhin, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen vergleichbare Punktwerte erreichen wie beim Problemlösen. Der Test für das Problemlösen erfasst analytische Denkfähigkeiten, die ebenfalls für die mathematische Kompetenz hoch bedeutsam sind. Für Deutschland und viele der Länder gilt, dass bei PISA eine Problemlösekompetenz festgestellt wurde, die deutlich über der mathematischen Kompetenz liegt. Dieser Befund gilt jedoch nicht für Bayern (wie z. B. auch Sachsen oder Thüringen). Die Befunde weisen darauf hin, dass in Bayern im Verlauf der Schulzeit die kognitiven Potentiale gut in mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenz umgesetzt werden.

4.5 Soziale Herkunft im Ländervergleich

PISA erfasst eine Reihe von Merkmalen der sozialen Herkunft. Dabei handelt es sich vor allem um materielle, kulturelle und soziale Ressourcen der Elternhäuser, die für Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten bedeutsam sind. Eine Schlüsselrolle spielen dabei die Berufsposition der Eltern, ihre Bildungsabschlüsse und Ausbildungszeiten, aber auch der Familienstatus.

Wenn man der Frage nachgeht, ob Bildungsressourcen ausgeschöpft und entwickelt werden, dann kann man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz als Maßstab heranziehen. In allen Staaten besteht die Tendenz, dass Schülerinnen und Schüler aus ökonomisch und kulturell besser ausgestatteten Elternhäusern höhere Kompetenzwerte erzielen. Allerdings ist dieser Zusammenhang unterschiedlich stark ausgeprägt. Ein Maß zur Beschreibung des Zusammenhangs ist der Prozentanteil der Mathematikvarianz, der durch Merkmale der sozialen Herkunft aufgeklärt wird. Für die OECD beträgt dieser Kennwert 16,8 Prozent, für Deutschland 22,8 Prozent, was eine deutlich stärkere Kopplung von Herkunft und Kompetenz anzeigt. Dieser Wert beträgt in Bayern 14,1 Prozent. Für Bayern (sowie Sachsen, Thüringen und Brandenburg) gilt, dass dort die Kopplung zwischen Herkunft und Kompetenz im Ländervergleich relativ niedrig ausfällt. Bayern – zusammen mit Sachsen und Thüringen – erzielen zugleich Leistungen, die signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen: also ein hohes Leistungsniveau bei einem relativ schwachen Zusammenhang zwischen Herkunft und Kompetenz. Dieser Befund lässt auch erkennen, dass ein Schlüssel für die Abschwächung dieses Zusammenhangs darin besteht, dafür zu sorgen, dass alle Kinder – egal aus welchem Milieu sie stammen – ein grundlegendes Kompetenzniveau (über der ersten Kompetenzstufe) erreichen. In den genannten Ländern sind die Anteile von besonders leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern – im Deutschlandvergleich – sehr klein.

Ein anderer Aspekt ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung im Sinne des Besuchs unterschiedlicher Schularten. Hier interessiert in Deutschland die Frage, inwieweit Schülerinnen und Schüler aus oberen Sozialschichten bessere Chancen haben, das Gymnasium zu besuchen als niedrigere Sozialschichten. Tatsächlich ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus dem oberen Viertel das Gymnasium besucht, mehrfach höher, verglichen etwa mit einem Kind der zweituntersten Sozialschicht. Setzt man die Wahrscheinlichkeit für die letztgenannte Gruppe auf 1, dann ist die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs für das oberste Viertel in Deutschland 6,87-mal so groß, in Bayern 7,77-mal. Es stellt sich nun die Frage, wie groß die Wahrschein-

lichkeiten sind, wenn man das Können der Jugendlichen berücksichtigt (statistisch kontrolliert), das sie in den Mathematik- und Lesetests unter Beweis gestellt haben. Dann fällt die Wahrscheinlichkeit in Deutschland auf einen Wert von 4,01, in Bayern auf 6,65. Das ist also die höhere Wahrscheinlichkeit für das oberste Viertel der Sozialverteilung bei vergleichbarer Mathematik- und Lesekompetenz. Dieser Wert fällt für Bayern relativ hoch aus. Allerdings liegt eine Erklärung für diesen Wert auf der Hand. Wie die starke Überlappung der Leistungsverteilungen der Gymnasien und Realschulen in Bayern zeigt, befinden sich beträchtliche Anteile von Realschülerinnen und Realschülern in diesen Kompetenzbereichen auf Gymnasialniveau. Aufgrund ihrer Leistungskennwerte, die bei den Kalkulationen berücksichtigt wurden, könnten viele von ihnen auch das Gymnasium besuchen.

4.6 Soziokulturelle Herkunft: Migration

PISA untersucht auch gezielt die Leistungen von Jugendlichen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft im Sinne von Migration. Dabei werden vier Gruppen gegenübergestellt: Der oder die Jugendliche

- ist im Ausland geboren und dann zugewandert (in Bayern: 7,5 Prozent, in Deutschland 9,2 Prozent);
- ist in Deutschland geboren, aber beide Elternteile im Ausland (so genannte erste Generation, in Bayern 6,1 Prozent, in Deutschland 6,1 Prozent);
- ist in Deutschland geboren, aber ein Elternteil im Ausland (in Bayern 7,0 Prozent, in Deutschland 6,9 Prozent);
- oder seine beiden Elternteile sind in Deutschland geboren (ohne Migrationsstatus, in Bayern 79,5 Prozent, in Deutschland 77,8 Prozent).

Vergleicht man nun die Leistungen dieser Teilgruppen in den Mathematiktests bei PISA, dann erreichen die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die höchsten Leistungen. In relativ kleinem Abstand liegen die Leistungen der Jugendlichen, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Die Leistungen dieser Gruppe liegen in Bayern immer noch über dem OECD-Durchschnitt. Die Gruppe der zugewanderten Jugendlichen schneidet wieder schlechter ab, erreicht aber in Bayern einen Wert, der noch nahe am OECD-Durchschnitt liegt. Sehr schwach (ca. 450 Punkte) sind dagegen die Leistungen der Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, die selbst jedoch hier geboren und aufgewachsen sind und somit das Schulsystem durchlaufen haben. Dieses für Bayern berichtete Profil findet sich auch in den meisten anderen Ländern wieder, die beträchtliche Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterrichten. Der deutliche Leistungsunterschied zwischen der

Gruppe der „zugewanderten“ und der hier geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt zu denken, da es offensichtlich bei der letztgenannten Gruppe noch nicht gelungen ist, sie an ein akzeptables Kompetenzniveau heranzuführen.

In Deutschland konnten auf der Basis einer Stichprobenerweiterung weitere Analysen durchgeführt werden. Dabei wurden zum Beispiel Jugendliche mit Migrationshintergrund gefragt, welche Sprache sie im Alltag verwenden (z. B. bei SMS oder E-Mails, am Familientisch, im Freundeskreis). Auf dieser Basis können drei Gruppen unterschieden werden:

- eine Gruppe, die im Alltag durchgängig die deutsche Sprache verwendet (sog. deutschsprachig),
- eine zweite Gruppe, die im Alltag häufig zwischen Muttersprache und Deutsch wechselt (sog. mehrsprachig), und
- eine dritte Gruppe, die im Alltag normalerweise die Muttersprache verwendet (fremdsprachig).

Vergleicht man nun die Mathematik- oder Leseleistungen dieser unterschiedlichen Akkulturationstypen, dann zeichnet sich ein klares Bild ab: Die relativ besten Leistungen werden von der Gruppe der so genannten deutschsprachigen Jugendlichen erzielt (sie liegen in Bayern im OECD-Durchschnitt). Deutlich darunter liegen die Leistungen der Gruppe, die im Alltag die Sprachen wechselt. In einem großen Abstand (unter 430 Punkten in Bayern) folgen dann die Leistungen der Jugendlichen, die in Alltagssituationen weitgehend ihre Muttersprache nutzen.

Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung des Erwerbs und der Nutzung der deutschen Sprache, um in der Schule Anschluss halten und fachliche Kompetenzen entwickeln zu können.

4.7 Schulmerkmale und Schultypen

Bei PISA werden die Schulen bzw. die Schulleitungen ausführlich zur personellen und sächlichen Ausstattung, zum Programm und weiteren Besonderheiten der Schulgestaltung befragt. Im Rahmen des Ländervergleichs wurden diese Angaben mit speziellen Analyseverfahren ausgewertet, die Typen von Schulen unterscheiden lassen. Die Typologie orientiert sich an zwei Aspekten, die international in der Schulforschung verschiedentlich aufgegriffen wurden. Merkmale der Schulen, die von materiellen und personellen Ressourcen bis hin zur Arbeitshaltung von Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften reichen, gestatten eine Differenzierung nach mehr oder weniger belasteten Schulen. Die Angaben der Schule zur Qualitätssicherung, zur Selbstevaluation, zum Zeitmanagement, zur Beobachtung von Lern- und Lehrerfolgen, zur Information

und Beteiligung der Eltern, zur Zusammenarbeit im Kollegium wiederum lassen Rückschlüsse zu, inwieweit Schulen sich eher aktiv oder passiv verhalten und um Verbesserungen bemühen.

Die Auswertungen lassen für Bayern einen Anteil von 17 Prozent der Schulen erkennen, die den Schulleiterangaben zufolge eher unbelastet und aktiv sind (in Deutschland 15 Prozent). Etwa 30 Prozent der Schulen in Bayern (in Deutschland 26 Prozent) zählen zum Typ Schule, der unbelastet und passiv ist. Der Anteil der Schulen, die belastet und aktiv sind, beträgt in Bayern 31 Prozent (in Deutschland 32 Prozent). Zum Typ der belasteten und passiven Schulen zählen schließlich 21 Prozent der Schulen in Bayern (in Deutschland 27 Prozent).

Diese Befunde lassen erkennen, dass Schulen unterschiedlich mit ihren Rahmenbedingungen umgehen und sich mehr oder weniger um konstruktive Verbesserungen und Problemlösungen bemühen können. Positiv hervorzuheben ist die Gruppe der belasteten Schulen, die sich dennoch sehr engagiert und mit vielfältigen Aktivitäten um die Qualität ihrer Arbeit bemühen. Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch, dass insbesondere in den östlichen Ländern relativ große Anteile der Schulen zu dieser Gruppe gehören.



Prof. Dr.
Manfred Prenzel,
Thomas Schäfer

5. Ein Fazit

Vergleicht man die Befunde von PISA 2000 und PISA 2003, dann hat sich insgesamt die Position Deutschlands im internationalen Vergleich verbessert. Nun liegen die Leistungen Deutschlands in allen Kompetenzbereichen im internationalen Durchschnittsfeld. Bayern liegt, zusammen mit Sachsen und Baden-Württemberg, in allen Kompetenzbereichen signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Für Bayern, das in allen Bereichen auch im Ländervergleich die besten Ergebnisse erzielt hat, kann man sagen, dass der Anschluss an die internationale Spitzengruppe hergestellt ist.

Betrachtet man die Veränderungen seit PISA 2000 unter einem inhaltlichen Kriterium, dann konnten sich die Schülerinnen und Schüler an den Schulen Bayerns in drei Bereichen signifikant verbessern. Als Herausforderung bleibt die Verbesserung der Lesekompetenz. Die Anteile von Jugendlichen auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe sind in Bayern im nationalen Vergleich relativ klein; der internationale Vergleich zeigt aber, dass die Anteile noch kleiner ausfallen können. Dieser relativ kleine

Anteil von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern trägt dazu bei, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz für Bayern im Ländervergleich verhältnismäßig gering ausfällt. Es gelingt in Bayern, ein hohes Kompetenzniveau bei einem relativ schwachen Zusammenhang zwischen Kompetenz und sozialer Herkunft zu erreichen.

Nun stellt sich die spannende Frage, inwieweit Bayern diese positiven Ergebnisse wiederholen oder gar verbessern kann, wenn 2006 die nächste Runde der PISA-Erhebungen stattfindet, dann mit dem Schwerpunkt „Naturwissenschaften“.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht. Neuchâtel 2005
- OECD: Bildung auf einen Blick. Paris 2005
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster 2005



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

3.7 Die bayerische Qualitätsagentur: Unterstützung der Qualitätsentwicklung an Schulen durch Evaluation und Bildungsmonitoring

Dr. Otmar Schießl

Die bayerische Qualitätsagentur wurde aus einer Notwendigkeit der Zeit heraus geschaffen. Die Entwicklungen im Schulwesen legten eine solche Einrichtung nahe: Mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schule verlangen nach Informationen und Kriterien für Entscheidungen und eine eigenverantwortliche Gestaltung vor Ort. Beide, nämlich Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, fordern eine Rechenschaftslegung über Art und Ausmaß ihrer Nutzung, wofür ebenfalls Kriterien und Maßstäbe erforderlich sind.

Notwendigkeit der Zeit

Daraus leitet sich die Art der Unterstützung ab, die die Qualitätsagentur für die Schulen leisten kann und muss: Die Qualitätsagentur stellt dasjenige Wissen bereit, das Politik und Verwaltung, aber auch – eben im Sinne der Beteiligung und Eigenverantwortung – Schulleiter und Lehrer für ihre Arbeit brauchen. Dieses Wissen muss sich auszeichnen durch einen hohen Grad an Verlässlichkeit, an Gültigkeit (Validität) und Objektivität; es muss kontinuierlich, systemisch und systematisch erkundet, analysiert und ausgewertet werden.

1. Wobei unterstützt die Qualitätsagentur die Schulen?

1.1 Die Qualitätsagentur liefert Grundlagen für Orientierung und Standortbestimmung.

Zwei Sachverhalte sind für jede zielgerichtete Entwicklung unverzichtbar: Wo liegt das Ziel? Wo ist der derzeitige Standort? Vielfach ist auch die Angabe darüber, wie weit der derzeitige Standort tatsächlich vom Ziel entfernt ist, hilfreich.

externe Evaluation Ein Beispiel für das Ziel: In der externen Evaluation der einzelnen Schule werden Qualitätskriterien für eine gute Schule und für einen guten Unterricht definiert. Diese Kriterien sind wissenschaftlich gesichert und entsprechen internationalen Konzepten und Standards. Insofern setzt die externe Evaluation einen Maßstab für die Arbeit der einzelnen Schule. Dieser Maßstab gilt grundsätzlich für alle Schulen. In einer Legende¹ wird sein inhaltlicher Bedeutungshorizont beschrieben, d. h., er gilt nicht absolut, sondern bei einer Bewertung müssen die jeweiligen Besonderheiten und Rahmenbedingungen der einzelnen Schule berücksichtigt werden. In der Evaluation wird also kein endgültiges Urteil darüber gefällt, ob die einzelne Schule gut ist oder nicht, sondern es werden Aspekte ins Blickfeld gerückt, die von der Schule geprüft und ggf. als Ziele für eine weitere Qualitätsentwicklung in Angriff genommen werden müssen.

Vergleichsarbeiten Ein Beispiel für die Standortbestimmung: Auch in den Vergleichsarbeiten wird ein Maßstab gesetzt: die Standards. In den Vergleichsarbeiten bekommen die Lehrer Hintergrundinformationen über den Leistungsstand ihrer Klasse im Hinblick auf bestimmte Fähigkeiten ihrer Schüler und wie sich diese Fähigkeiten im Laufe der Zeit verändern. Als Beispiele für solche Informationen seien genannt:

- die Zahl der Schüler, die bestimmte Aufgaben gelöst bzw. nicht gelöst haben, im Vergleich mit Schülern in der Region;
- Angaben dazu, ob der Unterschied der erreichten Leistung einer Klasse zum Mittel der erreichten Leistungen auf Landesebene aussagekräftig ist oder nicht (Effektstärke einer Abweichung);
- die von einer Klasse zu erreichende Punktezahl unter Berücksichtigung bestimmter Kontextvariablen (etwa Anteil von Migrantenkinder in der Klasse) und
- so genannte Fähigkeitsparameter, also Angaben darüber, wie sich die Leistungen sowohl einzelner Schüler als auch einer Schulklasse insgesamt unter Berücksichtigung der gegebenen Schwierigkeit der Aufgaben darstellen.

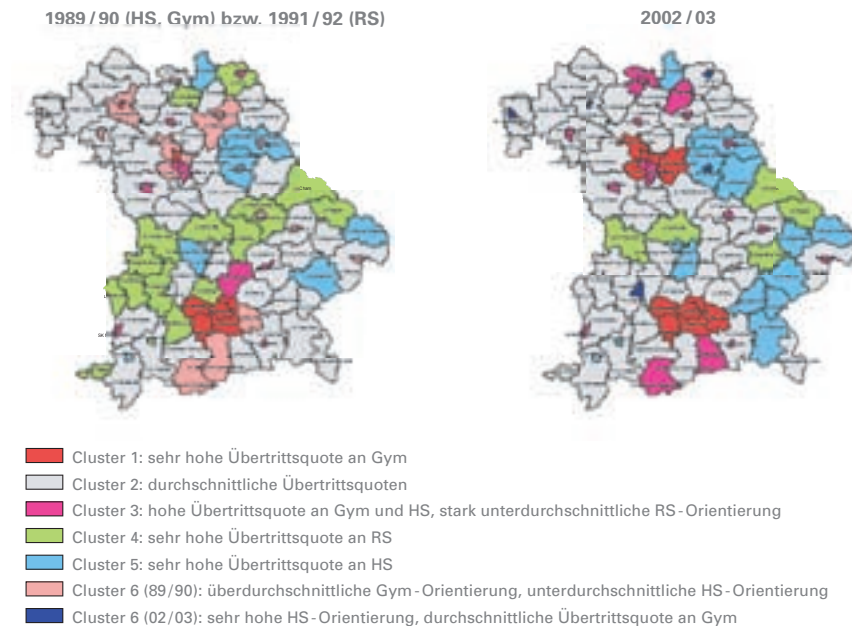
Allerdings müssen für all diese Informationen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein: Die Aufgaben müssen testtheoretischen Kriterien genügen und skaliert sein und es müssen – eine Stichprobe genügt – Individualdaten über Leistung und soziokulturelles Milieu der Schüler vorliegen.

¹ Vgl. dazu <http://www.isb.bayern.de> → Evaluation → Instrumente

In der Bildungsberichterstattung werden Informationen darüber geliefert, wie wichtige Faktoren, die erwiesenermaßen Bildungs- und Schulerfolg in einem hohen Maße beeinflussen, in Bayern konkret ausgeprägt sind und wie sie sich ggf. über die verschiedenen Regionen verteilen.

Bildungsberichterstattung

Clusteranalyse zum Übertrittsverhalten in den Landkreisen und kreisfreien Städten
Übertritt aus dem Schuljahr



Zu sehen ist hier eine Clusteranalyse zum Übertrittsverhalten aus den Jahren 1989/90 (HS, Gy) bzw. 1991/92 (RS) und 2002/03, also ein Vergleich von etwa 10 Jahren (vgl. die zugehörige Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM). Dabei fällt z. B. auf, dass die Farbigkeit, d. h. die einzelnen Muster des Übertritts an die weiterführenden Schulen gleichmäßiger geworden ist: Es hat sich zu Gunsten einer gleichmäßigeren Verteilung verändert.

Dabei ist zu beachten, dass solche Zusammenhänge keinen unvermeidlichen Automatismus darstellen, sie geben zu denken und fordern damit gleichzeitig zum Handeln auf: Es muss etwas getan werden, damit günstige Einflussfaktoren gesichert, vielleicht sogar verstärkt werden, es müssen Maßnahmen ergriffen werden, die den Einfluss ungünstiger Umstände zurückdrängen bzw. durch positive Faktoren ersetzen. Dazu sind häufig regionale Analysen hilfreich: Sie können einmal zeigen, dass sich nicht überall ungünstige Rahmenbedingungen auch negativ auswirken, und sie lenken gleichzeitig den Blick darauf, was im Vergleichsfall dem negativen Einfluss entgegensteuert.

1.2 Die Arbeiten der Qualitätsagentur tragen bei zur Sicherheit und Verlässlichkeit von Entwicklungen und Alltagspraxis.

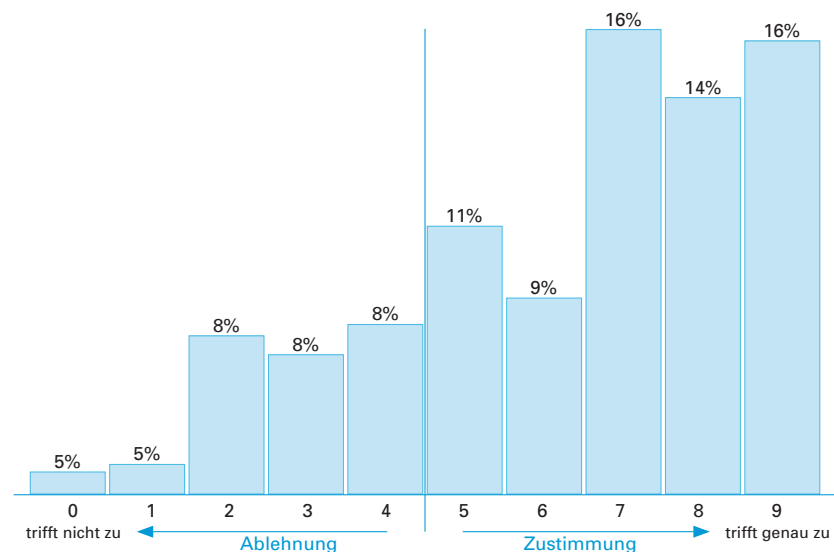
Die eben beschriebenen Informationen können Lehrern Sicherheit und ihrer Arbeit Verlässlichkeit geben. Das eine ist für die Lehrer persönlich wichtig, das andere ist Voraussetzung dafür, dass Schule bei Schülern und Eltern, bei der Öffentlichkeit insgesamt Vertrauen gewinnt.

Freigegebene Gestaltungsräume werden manchmal deshalb nicht oder zu wenig genutzt, weil die Akteure unsicher sind, ob sie auch das Richtige machen. Lehrer nehmen oft an, dass ihre Kollegen ihre Arbeit so ähnlich erledigen wie sie selbst, wissen tun sie es nicht. Da bleiben oft Skepsis und eine Portion Angst, dass z. B. Schüler und Eltern Vergleiche ziehen und verdeckt oder offen ihre Lehrer beurteilen. Solche Unsicherheiten können zu Spannungen führen.

Schule als Ganzes Die externe Evaluation betrachtet die Schule als Ganzes. Es interessiert deshalb nicht, wie der Einzelne seine Arbeit macht, sondern wie ein Kollegium seine, eine Fachschaft ihre Arbeit gestaltet. Es gibt Sicherheit und Kraft, wenn Kollegen erkennen, dass sie an einem Strang ziehen und sich gemeinsam vorhandener Stärken, aber auch Schwachstellen bewusst werden.

Für viele Lehrer ist Evaluation neu, eine entsprechende Evaluationskultur und eine Mentalität, die Beobachtung, Analyse und Bewertung von außen als Hilfe und nicht als Kontrolle versteht, konnten sich noch nicht weit genug entwickeln.

Die Evaluation an unserer Schule ist nützlich.



Voranstehende Grafik (vgl. die zugehörige Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM) zeigt einen Ausschnitt aus dem Feedback, das die evaluierten Schulen nach Abschluss der externen Evaluation gegeben haben; es geht hier um den Nutzen der Evaluation. Die Einschätzung streut im Gegensatz zu den anderen Angaben erheblich. Insgesamt ist zwar die Meinung auch hier recht positiv, aber es zeigen sich auch Vorbehalte. Das ist verständlich, weil man ja noch nicht weiß, wie sich die Evaluation auswirken wird. Die Erfahrung damit steht noch aus.

Das sollte aber nicht dazu verleiten, sich mit ungenauen Informationen über Maßstäbe und ihre derzeitige Ausprägung zu begnügen. Damit könnten vielleicht kurzfristig manche aufgeregte Gemüter besänftigt werden, mittel- und langfristig könnten sich aber Ignoranz und Frustration einstellen bis hin zur endgültigen Ablehnung eines Monitorings. Die einen wissen genau, dass die Analysen und Bewertungen nicht der Wirklichkeit entsprechen, die anderen wiegen sich in trügerischer Sicherheit; Verbesserungen stellen sich in beiden Fällen kaum ein. So würde schließlich als Fazit herauskommen, dass sich all der Aufwand nicht gelohnt hat. Evaluation und Monitoring können nur dann ihre Aufgabe erfüllen, wenn sie sachgetreu gehandhabt werden, und das heißt in erster Linie: Es sollte uns allen darum gehen, „es“ genau wissen zu wollen und wissen zu müssen!

Das gilt auch für die Verlässlichkeit der Leistungserhebungen und -beurteilungen. Analysen zeigen, dass eine Leistungsbewertung mitunter nicht unerheblich davon abhängt, von wem an welcher Schule sie vorgenommen worden ist. Das beunruhigt verständlicherweise Eltern. Das Ansehen der Schule, von Lehrerinnen und Lehrern sinkt, weil ihrer Arbeit nicht selten Beliebigkeit und Zufälligkeit unterstellt werden. Vergleichsarbeiten im Sinne von Tests zeichnen sich durch eine hohe Verlässlichkeit aus: Sie dürfen nicht einmal leichter, einmal schwerer sein, sondern müssen im Anforderungsprofil und im Bewerten ihrer Ergebnisse stabil bleiben, unabhängig davon, wer sie wann und wo durchführt. Insofern wirken Vergleichsarbeiten „Maßgebend“ und verleihen Lehrern, Schülern und Eltern Sicherheit und Verlässlichkeit bezüglich der Anforderungen, die Schule ihren Schülern stellt. Das ist ein hohes Gut, das eine öffentliche Schule gemäß ihrem Verfassungsauftrag wahren muss.

1.3 Evaluation und Monitoring fördern Professionalität.

Nicht-schulische Evaluatoren aus Elternschaft und Wirtschaft haben übereinstimmend bei einer Auswertung ihrer Tätigkeit in den Evaluationsteams festgestellt, dass sie eine andere Einstellung zum Beruf und zur Arbeit eines Lehrers erhalten haben: Nicht selten sprechen sie mit

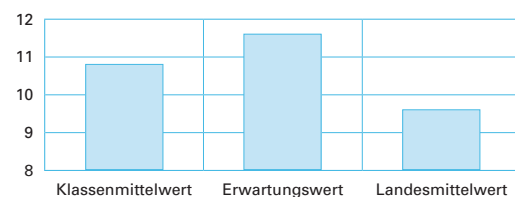
Vergleichsarbeiten

Respekt von der Anstrengung, aber auch von der Komplexität, von der eine gute Schule und ein guter Unterricht getragen werden. Komplexität scheint ein wesentliches Merkmal unserer Zeit zu sein und ihre Bewältigung eine der zentralen Kompetenzen. Dachte man früher, Komplexität durch Reduktion beikommen zu können, ist man sich heute weitgehend darin einig, dass man lernen muss, Komplexität zu strukturieren, Einzelaspekte miteinander und mit dem Ganzen in Beziehung zu setzen, Folgen aus dem einen auf das andere abzuschätzen u. a. m.

Im Arbeitsfeld des Lehrers ist auch die Balance zwischen Verbindlichkeit und Eigenverantwortlichkeit ein komplexes Handlungsfeld. Einerseits ist nach wie vor jeder Lehrer an Vorgaben, z. B. Lehrpläne und Schulordnungen, gebunden; andererseits soll er seiner Arbeit ein eigenständiges Profil geben. Bei der Evaluation zeigt sich immer wieder der Konflikt, der daraus entstehen kann: Einige – übrigens auch Evaluatoren – verlangen Rezepte für ihre Arbeit, anderen scheint es geradezu ein existenzielles Bedürfnis zu sein, möglichst alles nach eigenem Gusto zu gestalten. Evaluation, einschließlich der Vergleichsarbeiten, und Monitoring stellen ein Wissen zur Verfügung, das Verbindlichkeit und Eigenverantwortlichkeit in eine Balance bringen kann: Allgemein gültige Kriterien und Maßgebliches werden definiert, individuelle Standpunkte werden so analysiert, dass daraus Richtungen für die weitere Qualitätsentwicklung erkennbar werden, z. B. in den Empfehlungen und Zielvereinbarungen im Rahmen der Evaluation.

Die Qualitätsagentur erschließt dem einzelnen Lehrer also Informationen für seine Arbeit, die ihm bislang nicht unbedingt zugänglich waren. Zu denken ist an alle Informationen, die Vergleiche verschiedenster Art ermöglichen, wie etwa Referenzdaten in der Region oder von einer vergleichbaren Population.

Beispiel für eine Ergebnisrückmeldung angelehnt an Daten aus der Stichprobenuntersuchung Orientierungsarbeiten 2003



Bei einer Stichprobe von 5% der beteiligten Schulen wurden anhand von Individualdaten auch Informationen zum familiären Hintergrund und zum soziokulturellen Milieu der Kinder erhoben. Daraus ließ sich u. a. berechnen, welches Ergebnis die einzelne Klasse erreichen könnte bzw. müsste,

wenn gewisse Faktoren „bereinigt“, herausgerechnet werden, z. B. der Anteil von Migrantenkinder. Sie sehen an dieser Grafik, dass die Klasse in ihrem erreichten Wert zwar über dem Landesdurchschnitt, aber unter der Marke liegt, die sie nach Berücksichtigung der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft erreichen könnte. Obwohl schon recht gut, schlummert in dieser Klasse noch Potenzial (vgl. die zugehörige Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM).

Nicht zu unterschätzen ist aber auch die Transparenz des Zusammenwirkens von Einflussgrößen auf die schulische Arbeit, wie sie auf und zwischen verschiedenen Ebenen der für Schule Verantwortlichen zusammenwirken. Wie schnell werfen Lehrer der Schulaufsicht „da oben“ vor, von ihrer, der Lehrer Arbeit keine Ahnung zu haben, und wie selbstverständlich nehmen „die da oben“ oft an, dass ihre Entscheidungen „da unten“ verstanden und angemessen umgesetzt werden. Ein Bildungsmonitoring und eine Evaluation auf der Systemebene, die alle Ebenen einbeziehen, können aufzeigen und bewusst machen, dass letztendlich alle im selben Boot sitzen. Das heißt zum einen, der Einzelne kann erkennen, dass er nicht allein ist, das bedeutet aber auch, dass jeder sein Scherflein zum Gelingen des Ganzen beizutragen hat.

2. Woher begründen sich diese Felder der Unterstützung?

Gewohnt sind Lehrer eine andere Art von Unterstützung, nämlich pädagogisch-didaktische Hilfestellung, möglichst konkret für bestimmte Unterrichts- und Erziehungssituationen. Experten stellten sozusagen ihr Wissen dafür zur Verfügung und Lehrer wendeten es an. Allein dieses scheint nicht mehr zu genügen, um Qualität in Schule und Unterricht zu sichern. Dafür gibt es einige Gründe:

- Qualität kann nicht verordnet werden. „Qualität und Liebe haben ja vieles gemeinsam: Alle sprechen davon und alle glauben zu wissen, was es ist. Jeder empfindet ihr Fehlen, aber eine allgemein gültige Definition gibt es nicht. Und wie Liebe ist Qualität leicht flüchtig und nur durch ständige Bemühung und Pflege zu gewinnen und zu bewahren.“ (Klaus Langfried, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz). Dieses ständige Bemühen um Qualität muss also ein Anliegen aller sein, auch jedes einzelnen Lehrers. Somit hat die Professionalität von Lehrern neue Facetten und Schwerpunkte erhalten. Dafür braucht jeder Lehrer sachdienliche und kontinuierliche Informationen im Sinne von Hilfen für Entscheidungen und für Mitverantwortung.
- Qualität muss sich in überregionalen, in internationalen Kontexten bewähren. Der Tauschwert von Bildung bleibt nicht mehr etwa auf den nationalen Arbeitsmarkt beschränkt, Bildung muss heute international konvertierbar sein. Was Schüler lernen, muss internationalen

Bildungsmonitoring und Evaluation auf der Systemebene

Qualität als Anliegen aller

Bildungsvergleich

Standards Stand halten und muss anschlussfähig sein für Bildungsgänge in anderen Staaten. Das ist eine bildungsethische Herausforderung an ein Schulwesen.

Gemeinsame Anstrengung → Ein öffentliches Schulwesen muss dafür Sorge tragen, dass möglichst viele Schulen möglichst gute Schulen sind. Die Schere zwischen guten und weniger guten Schulen darf nicht zu groß werden. Deshalb ist ein Wissen darüber erforderlich, welche Unterstützung notwendig ist. Und es ist eine kompetente Beteiligung möglichst vieler Lehrer, aber auch von Eltern und anderen Trägern öffentlicher Verantwortung unverzichtbar.

Prozesse und Ergebnisse → Eine zentrale Steuerung stößt in zunehmend als komplex erkannten Systemen und in einer Zeit schneller Entwicklungen an ihre Grenzen. Eine Steuerung über Input allein ist zu starr, um auf notwendige Veränderungen reagieren zu können. Sie wird zudem den Erkenntnissen moderner Hirnforschung nicht mehr gerecht, wonach es darauf ankommt, dass Wissen in eigener Arbeit aufgebaut, „konstruiert“ werden muss und nicht einfach wie ein fertiges Paket übernommen werden kann. Das heißt, Arbeits- und Lehr-Lernprozesse gewinnen für eine Steuerung ebenso an Bedeutung wie das sorgfältige Messen von Ergebnissen und die Analyse der Bedingungen ihres Zustandekommens.

3. Zusammenfassung

Womit erbringt also die Qualitätsagentur ihre Dienstleistung?

Zusammengefasst leistet sie diese in fünf Referaten:

- im Referat „Vergleichsarbeiten“, in dem die Aufgaben in einem Feldtest testtheoretischen Kriterien unterzogen und anschließend skaliert werden sowie Erhebungen zur Durchführung der Pilotierung und zu Kontextvariablen ausgewertet werden.
- im Referat „Indikatoren für Schulqualität und Evaluation auf der Systemebene“, das bislang ausschließlich mit der Erarbeitung der Instrumente für die externe Evaluation befasst war. In diesem Jahr steht u. a. die Entwicklung eines speziellen, multimedial gestützten Fragebogens für die Grundschüler an und eine Erhebung zur Wirkung der externen Evaluation an den Schulen.
- im Referat „Inhaltliche und fachliche Betreuung der externen Evaluation“, das – in Abstimmung mit dem Staatsministerium – für das Konzept verantwortlich ist und entsprechend die Evaluatoren schult und berät. Jedes Evaluationsteam wird in diesem Schuljahr von einem Mitarbeiter des Referats bei einer Evaluation begleitet. Als vordringlichste Aufgabe stellt sich die Sorge für die Konzepttreue bei der Durchführung der externen Evaluationen.

→ im Referat „Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring“, das Daten aus der Schulstatistik systematisiert, aufbereitet und ausgewertet. In der Bildungsberichterstattung fließen die Erkenntnisse aus allen Referaten zusammen.

→ Schließlich hat das Referat „Datenbanken“ für eine möglichst reibungslose Bewältigung der Datenmengen zu sorgen, die für die empirische Arbeit der Agentur notwendig sind.

Die Arbeitsweise der Agentur ist überwiegend empirisch ausgerichtet. Zu ihrem Arbeitsstil gehört es aber auch, dass viele Gespräche mit Betroffenen und Beteiligten geführt werden, so etwa mit der Schulaufsicht, mit den verschiedenen Verbänden, auch mit anderen Instituten und Agenturen (national und international).

In diesem Zusammenhang möchte ich mich bei allen bedanken, die bisher mitgeholfen haben, das Geleistete zu erreichen: bei den Evaluatoreninnen und Evaluatoren, bei den Schulen, die sich in der Pilotphase freiwillig haben evaluieren lassen, bei der Schulaufsicht, wo es um Profile konstruktiver Zusammenarbeit mit der Agentur anlässlich externer Evaluation ging, und bei der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung für die Zusammenarbeit bei der Qualifizierung der Evaluatoren. Als Angehörigem einer nachgeordneten Behörde steht es mir nicht an, ich möchte es aber doch tun: Ein ausdrücklicher Dank an das Staatsministerium und hier insbesondere an Frau Ohrnberger: Wir waren zwar nicht immer gleich einer Meinung, aber wir haben immer offen und konstruktiv einen Weg zu einem Ergebnis gefunden, dem wir beide zustimmen konnten.

Dank



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.



4. Foren

- 4.1 Internationale Schulleistungsvergleiche
 - 4.1.1 PISA – das Instrumentarium, Zwischenbilanz und Ausblick
 - 4.1.2 Konzept IGLU mit Blick auf 2006
- 4.2 KMK-Bildungsstandards – Theorie und Praxis
 - 4.2.1 Bildungsstandards und Lehrpläne – Konsequenzen für den Unterricht
 - 4.2.2 Qualitätssicherung in Fächern ohne Bildungsstandards
 - 4.2.3 Bildungsstandards für berufliche Schulen?
 - 4.2.4 Bildungsstandards im Fach Mathematik
 - 4.2.5 Bildungsstandards im Fach Deutsch
- 4.3 Bayerische Vergleichsarbeiten – Anstoß zur Unterrichtsentwicklung
 - 4.3.1 Orientierungsarbeiten – Grundlagen und Erkenntnisse
 - 4.3.2 Orientierungsarbeiten – Umgang mit den Ergebnissen
 - 4.3.3 Das Instrument der Jahrgangsstufentests
 - 4.3.4 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Hauptschule)
 - 4.3.5 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Realschule und Wirtschaftsschule)
 - 4.3.6 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Gymnasium)
- 4.4 Selbstständige Schulen und Qualitätssicherung
 - 4.4.1 MODUS21 – ein effizienter Weg zur Qualitätssteigerung
 - 4.4.2 Schulische Selbstständigkeit am Beispiel des Kantons Thurgau
 - 4.4.3 Erfahrungen mit Qualitätssicherung an beruflichen Schulen
- 4.5 Qualitätssicherung im Schulalltag
 - 4.5.1 Qualitätssicherung als Führungsaufgabe
 - 4.5.2 Individuelle Förderung, Diagnosefähigkeit und Umgang mit Heterogenität
- 4.6 Unterstützungssysteme
 - 4.6.1 Die Rolle der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung von Schulen
 - 4.6.2 Lese- und Schreibförderung als Aufgabe aller Fächer
- 4.7 Zukunftswerkstatt Qualitätssicherung
- 4.8 Evaluation
 - 4.8.1 Bericht aus einer Schule
 - 4.8.2 Die Arbeit der Evaluatoren
 - 4.8.3 Das Zusammenwirken interner und externer Evaluation
 - 4.8.4 Evaluation – was dann?

4.1 Internationale Schulleistungsvergleiche

Internationale Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU oder DESI haben dazu beigetragen, dass Bildung in Deutschland wieder zu einem öffentlichen Thema geworden ist. Ziel solch groß angelegter Studien ist es, aussagekräftige Informationen zu gewinnen, mit denen Bildungssysteme weiterentwickelt sowie das Lernen und damit die Zukunftschancen für unsere Kinder und Jugendlichen verbessert werden können. Im Jahr 2006 stehen die nächsten Erhebungsrounden von PISA und IGLU an – Grund genug, sich mit den Konzepten und den bisherigen Ergebnissen der Leistungsvergleiche intensiver auseinander zu setzen:

In einem ersten Forum „PISA – das Instrumentarium, Zwischenbilanz und Ausblick“ steht die Konzeption der internationalen PISA-Studie, die

in dreijährigem Rhythmus Kompetenzen 15-jähriger Schüler untersucht, sowie ihrer deutschen Erweiterungsstudie im Vordergrund. Die Ergebnisse bayerischer Schüler in den drei zentralen Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften werden vorgestellt, aus bayerischer Sicht bewertet sowie vor dem Hintergrund unseres Schulsystems reflektiert.

Gegenstand des zweiten Forums „Konzept IGLU mit Blick auf 2006“ ist die Anlage und Struktur der IGLU-Erhebung 2001 sowie ihrer nationalen Erweiterung. Ein differenzierter Blick auf die von den Grundschulkindern gezeigten Kompetenzen liefert Hinweise auf diejenigen Bereiche, in denen für die kommenden Jahre Handlungsbedarf besteht.

4.1.1 PISA – das Instrumentarium, Zwischenbilanz und Ausblick

Leitung des Forums: Dr. Karin Zimmer, Ulrich Ebert

PISA 2003 – Grundlagen

PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine von der OECD durchgeführte internationale Vergleichsstudie für Schulleistungen von 15-Jährigen, die auf drei Testzyklen angelegt ist. Getestet werden drei Kompetenzbereiche, wobei jeweils ein Bereich den Schwerpunkt bildet: „Lesekompetenz“ (2000), „mathematische Kompetenz“ (2003) und „naturwissenschaftliche Kompetenz“ (2006). 2003 wurde außerdem die fächerübergreifende Kompetenz „Problemlösen“ untersucht. Neben den Kompetenztests wird eine breit angelegte, auf Schüler-, Eltern-, Lehrer- und Schulleiterfragebogen gestützte Erhebung von Kontextbedingungen durchgeführt, deren Ergebnisse zu den Testleistungen in Bezug gesetzt werden können.

An PISA 2003 haben alle Mitgliedstaaten der OECD sowie elf Partnerstaaten mit insgesamt 250.000 Schülern teilgenommen. In Deutschland waren es 216 Schulen (davon 28 aus Bayern) mit 4660 Schülern; für einen Ländervergleich (PISA-E) wurden weitere Schulen ausgewählt. Zusätzlich wurden an jeder Schule weitere Schüler mit Migrationshintergrund einbezogen, um detaillierte, belastbare Erkenntnisse über diese Schülergruppe zu gewinnen. Insgesamt umfasste die Stichprobe 44.580 Jugendliche aus 1.487 Schulen, darunter 1.984 bayerische Schüler aus 77 Schulen.

Ergebnisse von PISA-E 2003 aus bayerischer Sicht

Bei PISA-E 2003 hat Bayern in Deutschland in allen untersuchten Kompetenzbereichen den 1. Platz belegt und als einziges deutsches Land den Anschluss an die internationale Spitze geschafft. Dies belegen die Einzelergebnisse:

Mathematik: 1. Platz im nationalen, 5. Platz im internationalen Vergleich;

Lesen: 1. Platz im nationalen, 6. Platz im internationalen Vergleich;

Naturwissenschaften: 1. Platz im nationalen, 4. Platz im int. Vergleich;

Problemlösen: 1. Platz im nationalen, 4. Platz im int. Vergleich.

In den vier Kompetenzbereichen wurden folgende Ergebnisse erzielt:

Kompetenzbereich	OECD-Durchschnitt	Deutschland	Bayern
Mathematik	500	503	533
Lesen	494	491	518
Naturwissenschaften	500	502	530
Problemlösen	500	513	534

Wichtige Einzelergebnisse:

- In den Testbereichen, in denen direkte Vergleiche mit der ersten PISA-Runde im Jahr 2000 möglich sind, hat sich Bayern – trotz bereits guter Ausgangslage – stärker verbessert als Deutschland insgesamt.
- Bayern weist von allen deutschen Ländern in allen vier Testbereichen die kleinste „Risikogruppe“ auf, d. h. den geringsten Anteil von Schülern auf oder unter der niedrigsten Kompetenzstufe, und in drei Testbereichen auch die größte Spitzengruppe.
- Beim Vergleich der Schularten innerhalb Bayerns zeigt sich, dass die bayerischen Realschüler und die Gymnasiasten im Durchschnitt deutlich über dem OECD-Mittelwert liegen. An den Hauptschulen liegen die erzielten Mittelwerte deutlich unter denen der Realschulen und Gymnasien und unter dem OECD-Durchschnitt. Allerdings überlappen sich die Leistungen von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien zum Teil stark.



Ulrich Ebert,
Dr. Karin Zimmer

Soziale Herkunft und Bildungserfolg

PISA untersucht u. a. zwei Aspekte: Den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb (unabhängig von der besuchten Schulart) sowie zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung (Besuch einer Schulart). Im Rahmen von PISA 2003 ergaben sich dabei für Bayern zwei zentrale Befunde:

- Während in Deutschland der Kompetenzerwerb stark an die soziale Herkunft gekoppelt ist, besteht in Bayern erfreulicherweise eine relativ schwache Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Leistungsniveau (in Mathematik).
- Andererseits ist die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, in Deutschland für Jugendliche aus begüterten Familien 4-mal so hoch wie für solche aus Facharbeiterfamilien, in Bayern 6,7-mal so hoch (bei gleichem Leistungsniveau).

Letztere Zahl ist nach Meinung des PISA-Konsortiums Deutschland v. a. in den unterschiedlichen Bildungsaspirationen von Eltern aus oberen

und unteren Schichten begründet: Trotz vergleichbaren Leistungsstandes der Kinder werden von den Eltern unterschiedliche Schularten gewählt. Häufig entscheiden Eltern ganz bewusst, dass ihre Kinder etwa die Realschule und nicht das Gymnasium besuchen sollen – nicht zuletzt auch, weil sie wissen, dass in Bayern eben auch in den anderen Schularten gute Leistungen und damit qualitätvolle Abschlüsse erzielt werden. Dennoch bedeutet es eine Herausforderung für die Bildungspolitik in Bayern, gute Leistungen von Schülern in weiterführende Bildungsgänge münden zu lassen, die den Zugang zu Studium und entsprechenden beruflichen Positionen eröffnen. Diesem Ziel dient u. a. die geplante Zusammenführung von Berufsoberschule und Fachoberschule zu einer beruflichen Oberschule.

Migrationshintergrund und Bildungserfolg

In allen vier untersuchten Kompetenzbereichen erzielen Migrantenkinder in Bayern bessere Leistungen als in allen anderen deutschen Ländern. Trotzdem ist der Leistungsrückstand gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auch in Bayern erheblich. Innerhalb der Gruppe der Migrantenkinder schneiden in fast allen deutschen Ländern (besonders auch in Bayern) die Jugendlichen der „ersten Generation“, deren Eltern aus dem Ausland stammen, die aber selbst in Deutschland geboren wurden, schlechter ab als die zugewanderten Jugendlichen. Dieser Befund weist auf einen großen bildungspolitischen, aber auch gesamtgesellschaftlichen Handlungsbedarf hin. Er zeigt, dass es richtig war, die vorschulische Sprachförderung für Migrantenkinder auf das ganze letzte Kindergartenjahr und damit 160 Wochenstunden (gegenüber 40 nach dem vorherigen Modell) auszuweiten. Dieser Weg muss und wird konsequent fortgesetzt werden.

Quellen / weiterführende Informationen

- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster 2005



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.1.2 Konzept IGLU mit Blick auf 2006

Leitung des Forums: Prof. Dr. Wilfried Bos¹

Am Ende der Jahrgangsstufe 4 haben Schüler an deutschen Grundschulen im Rahmen der IGLU-Studie 2001 im internationalen Vergleich gut abgeschnitten. Wie wurden die Ergebnisse generiert, welche Handlungsfelder ergeben sich daraus und welche Ziele hat die IGLU 2006-Studie?

Lesen: Testkonstruktion

Die IGLU-Studie will vor allem Daten liefern, die der Steuerung und Verbesserung bildungspolitischer Maßnahmen auf der Systemebene dienen. Zu diesem Zweck prüft man eine bestimmte Fähigkeit, z. B. das Leseverständnis, mit möglichst vielen unterschiedlichen Aufgaben an möglichst vielen Kindern in zufällig ausgewählten Klassen an ebenfalls zufällig ausgewählten Schulen.

Das Konzept der Lesekompetenz, an dem sich Studien wie PISA und IGLU orientieren, stammt aus der angelsächsischen literacy-Tradition. Mit reading-literacy wird die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Textverständnis wird als ein informationsverarbeitender Prozess verstanden, in dem der Leser die im Text enthaltene Information unter Einsatz verschiedener Lesestrategien aktiv mit seinem Vor- und Weltwissen verbindet. Der Konstruktion der Testfragen in IGLU liegt ein theoretisches Rahmenmodell zu Grunde, das vier Kompetenzen auf zwei Wissens Ebenen unterscheidet:

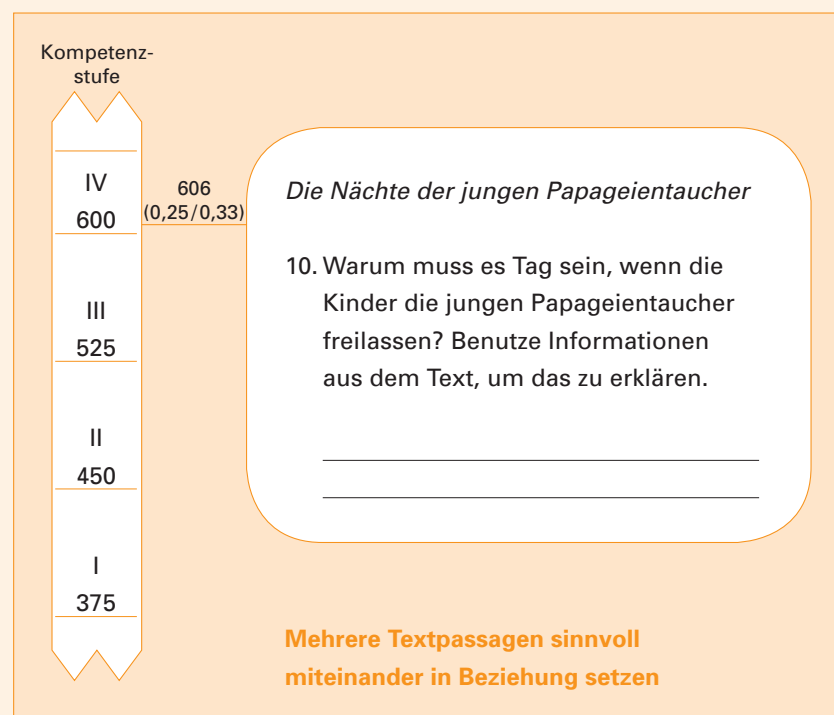
- Nutzung von Informationen auf der Textebene: explizit angegebene Informationen im Text erkennen und wiedergeben; einfache Schlussfolgerungen ziehen;
- Heranziehen externen Wissens: komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen, das Gelesene interpretieren; Inhalt und Sprache prüfen und bewerten.

¹ Das Forum musste witterungsbedingt leider entfallen. Herr Prof. Dr. Bos stellte seine geplanten Ausführungen sowie die vorgesehene Präsentation für diese Dokumentation dennoch zur Verfügung.

Die Tests enthalten in beiden Textarten (literarische Texte, Sachtexte) Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit, und zwar sowohl auf der Ebene „Nutzung von Informationen auf der Textebene“ als auch auf der Ebene „Heranziehen externen Wissens“.

Lesen: Ausgewählte Ergebnisse

Am Ende der Jahrgangsstufe 4 erreichen die Kinder in Deutschland im internationalen Vergleich im Leseverständnis ein Kompetenzniveau im oberen Mittelfeld. Dieses ist sowohl bei literarischen Texten und Sachtexten als auch bei textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen gleichermaßen gut ausgeprägt. Wenn man die Testaufgaben anhand ihres Kompetenzniveaus ordnet und dann nach inhaltlichen Kriterien zusammenfasst, so erhält man über die zwei Wissens Ebenen hinweg vier verschiedene Stufen (Kompetenzniveaus) von Fragen und dementsprechend Fähigkeiten. Die Einordnung der Anforderungen von Aufgaben zeigt die folgende Abbildung für die Subskala „Textimmanente Verstehensleistungen“ exemplarisch für einen Informationstext.



Der Anteil von Schülern, die unterhalb oder auf Kompetenzstufe I lesen (unter anderem direkt erfragte Wörter im Text erkennen), beträgt in Deutschland am Ende der vierjährigen Grundschulzeit 10,3 %. Die Niederlande (3,9 %), Schweden (5,6 %) und Lettland (7,0 %) haben signifikant kleinere „Risikogruppen“ im unteren Kompetenzbereich.

Der Anteil der leistungsstärksten Leser, das sind 18,1 % der deutschen Schüler, die die Kompetenzstufe IV erreicht haben, liegt im Vergleich mit den Ländern der Vergleichsgruppe 2 (VG2)² im mittleren Bereich. Eine Reihe von Ländern erreicht hier Anteile von 25 % und mehr.

Lesen: Konsequenzen

In der Zusammenschau der Ergebnisse von IGLU 2001 ergeben sich einige dringende Handlungsfelder:

1. Ausgleich von familiär, sprachlich und durch das Geschlecht bedingten Unterschieden durch entsprechende Förderung bereits in vorschulischen Einrichtungen, in der Grundschule und auch in weiterführenden Schulen;
2. Entwicklung und Förderung von Kindern im oberen Leistungsbereich und
3. Nutzung und Weiterentwicklung des guten kognitiven und motivationalen Potenzials am Ende der Grundschulzeit in allen Fächern, z. B. durch frühzeitigen Beginn naturwissenschaftlichen Unterrichts, um einen kontinuierlichen Aufbau von Kompetenzen über alle Altersstufen sicherzustellen.

Ausblick

Auf Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. März 2004 wird sich Deutschland im Jahre 2006 erneut an der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) beteiligen. Im Jahre 2006 werden in weltweit 42 Ländern die Lesekompetenzen von Schülern der Jahrgangsstufe 4 getestet. Zusätzlich zum internationalen Teil von IGLU 2006 (PIRLS/IGLU) findet in Deutschland eine nationale Erweiterungsstudie (IGLU-E 2006) statt, die vertiefende Erkenntnisse zu der neuen Schuleingangsphase, zu Ganztagsangeboten, KMK-Bildungsstandards, dem sozialen Milieu von Schülern und zu ihrem Lese-Selbstkonzept erbringen wird. An PIRLS/IGLU und IGLU-E 2006 beteiligen sich in Deutschland alle 16 Länder mit insgesamt 410 Schulen. Die Untersuchung wird im Zeitraum zwischen dem 24. April bis 2. Juni 2006 stattfinden.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

² VG1 nennt den Mittelwert der Länder der EU, die an der Studie teilgenommen haben: Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Italien, Niederlande, Schottland, Schweden. VG2 nennt den Mittelwert einer Gruppe von Ländern mit einem etwas breiteren, aber immer noch ähnlichen Hintergrund. Das sind die Länder der OECD, die an IGLU teilgenommen haben, und dazu die Länder, die bis 2007 Mitglieder der EU werden: Bulgarien, Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Island, Italien, Kanada, Lettland, Litauen, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Rumänien, Schottland, Schweden, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn, USA, Zypern. Im Vergleich mit diesen beiden Ländergruppen nimmt Deutschland einen Mittelplatz ein.

4.2 KMK-Bildungsstandards – Theorie und Praxis

Die Analyse internationaler Schulleistungsvergleiche zeigt, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt – die Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, muss in Zukunft einen höheren Stellenwert erhalten. Daher wurden für klassische Schnittstellen des deutschen Schulsystems verbindliche nationale Bildungsstandards erarbeitet und mit Beginn des Schuljahres 2004/05 in allen Bundesländern in Kraft gesetzt. Sie legen für zentrale Fächer fest, welche Kompetenzen Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben müssen, lenken also den Blick auf langfristige Lernergebnisse.

Wie sind Bildungsstandards konzipiert? In welchem Verhältnis stehen Lehrpläne zu Bildungsstandards? Welche Konsequenzen ergeben sich für die konkrete Arbeit an den Schulen? Mit Antworten auf diese Fragen beschäftigt sich das Forum „Bildungsstandards und Lehrpläne – Konsequenzen für den Unterricht“ aus fachunabhängiger Perspektive.

Exemplarisch untersuchen zwei Foren fachspezifische Aspekte der Bildungsstandards: Sie nehmen die jeweilige Konzeption der KMK-Bildungsstandards für Deutsch und Mathematik, ihre fachlichen Intentionen und Impulse näher in den Blick („Bildungsstandards im Fach Mathematik/im Fach Deutsch“).

Da es KMK-Bildungsstandards derzeit nur für bestimmte Fächer gibt und dies wohl in naher Zukunft auch so bleiben wird, ist die Frage nahe liegend, ob andere Schulfächer zu Fächern zweiter Klasse werden, also eine unangemessene Hierarchisierung des Fächerkanons unserer Schulen bewirkt wird. Diesen Aspekten geht ein weiterer Beitrag nach, der die „Qualitätssicherung in Fächern ohne Bildungsstandards“ zum Thema hat.

Im Forum „Bildungsstandards in der beruflichen Bildung?“ wird die Bedeutung von KMK-Bildungsstandards für den beruflichen Bereich erörtert und darüber diskutiert, inwieweit „eigene“ Bildungsstandards für die verschiedenen Schularten und Bildungsgänge im beruflichen Bereich vonnöten sind.

4.2.1 Bildungsstandards und Lehrpläne – Konsequenzen für den Unterricht

Leitung des Forums: Prof. Dr. Cordula Artelt, Andrea Hechenleitner

Für die klassischen Schnittstellen des deutschen Schulsystems – Ende der Grundschulzeit, Hauptschulabschluss und Mittlerer Schulabschluss – wurden mit Beginn des Schuljahres 2004/05 verbindliche nationale Bildungsstandards für einzelne Fächer in Kraft gesetzt. Für ihre Umsetzung an den Schulen stellen sich insbesondere folgende Fragen:

- Wie sind Bildungsstandards konzipiert?
- In welchem Verhältnis stehen Lehrpläne zu Bildungsstandards?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die konkrete Arbeit an den Schulen?

Konzeption von Bildungsstandards

Bildungsstandards, wie sie in Deutschland verabschiedet wurden, stellen als verbindlich erachtete Gütemaßstäbe dar, die auf normativen Vorgaben und (zukünftig) empirisch anzutreffenden Verteilungen beruhen. Sie beziehen sich auf Bildungsinhalte einzelner Fächer und benennen Ziele für die pädagogische Arbeit in Form von Lernergebnissen. Mit der Formulierung von Bildungsstandards an den o. g. Schnittstellen im Schulsystem ist daher ein Wechsel der Perspektive verbunden. Durch die Festlegung von Lernergebnissen wird spezifiziert, was von Schülern am Ende einer Schullaufbahn (oder beim Übergang in eine andere Schulform) erwartet werden kann und soll. Die Überprüfung der Erreichung von Bildungsstandards mittels Tests ist damit ein zentraler Bestandteil von Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Bildungssystem.

Bildungsstandards konkretisieren die zu erwerbenden Kompetenzen durch Aufgabenstellungen und Verfahren, mit denen der Erwerb einer Kompetenz (auch in Abstufungen) überprüft werden kann. Durch die Formulierung realistischer und unterrichtsnaher Anforderungen helfen Bildungsstandards ferner, allgemeine Bildungsziele in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Zentrale Wirkfaktoren von Bildungsstandards sind ihre Zielklarheit und die Möglichkeit für objektive Leistungsvergleiche.

Zusammenhang mit Lehrplänen

Bildungsstandards und Lehrpläne stellen keine Gegensätze dar, sondern

stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang. Trotz vieler Gemeinsamkeiten unterscheiden sie sich wie folgt:

Bildungsstandards	Bayerische Lehrpläne
• stellen „Momentaufnahmen“ dar	• strukturieren Ziele/Inhalte nach Jgstn.
• beschränken sich auf überprüfbare Kompetenzen/Lernergebnisse, da sie Grundlage für Testverfahren sind	• beschreiben darüber hinaus: Werthaltungen, Persönlichkeitsentwicklung, wesentliche Lernprozesse, Ideen guten Unterrichts
• sind schulartübergreifend konzipiert	• sind schulartspezifisch ausgerichtet
• beziehen sich auf den wesentlichen Kernbereich ausgewählter Fächer	• spiegeln den Bildungsauftrag aller Fächer, unterstützen fächerübergreifende Zusammenarbeit

Da Bildungsstandards national verbindlich sind und daher deutschlandweit Impulse für den Unterricht setzen, müssen Lehrpläne diese Vorgaben aufgreifen und für Schule aufbereiten bzw. ergänzen. Insbesondere aufgrund ihrer Unterstützungsfunktion erscheint eine Abschaffung von Lehrplänen – wie gelegentlich gefordert – nicht sinnvoll. Jedoch sollen sie schrittweise mehr Gestaltungsraum bieten, um schulinterne Entwicklungsprozesse zu stützen. Bildungsstandards wirken nicht nur indirekt über Lehrpläne, sondern auch direkt auf die schulische Praxis: Zum einen durch illustrierende, zu Fortbildungs- oder Testzwecken erstellte Aufgaben, zum anderen – idealiter – durch ihre fachdidaktischen Konzepte von Kompetenzstufung und -entwicklung, die die Reflexion von Unterricht und Bewertungsmaßstäben unterstützen. Die Analyse bayerischer Lehrpläne (vgl. ISB, 2005) ergab, dass die KMK-Bildungsstandards im Wesentlichen bereits abgedeckt werden. In einigen Lehrplänen sind terminologische Entsprechungen nicht unmittelbar vorhanden, es finden sich jedoch zahlreiche Anknüpfungspunkte, die es für einen „standardkonformen“ Unterricht zu nutzen gilt. Nur in wenigen Fällen können die KMK-Bildungsstandards nicht vollständig abgedeckt werden. Im Falle größerer Abweichungen werden Lehrpläne derzeit angepasst; kleinere Differenzen gilt es z. B. über Fachschaftsabsprachen, Materialien bzw. Fortbildungen aufzufangen.



Andrea Hechenleitner

Konsequenzen für Schule

Insgesamt kommt die wesentliche Intention der Bildungsstandards – die stärkere Fokussierung der Lernergebnisse der Schüler – in den neueren Lehrplänen bereits zum Ausdruck (z. B. über die Ausweisung von Grundwissen). Neu ist also weniger die Formulierung verbindlicher Kompe-

tenzen als die Erkenntnis, dass Unterricht künftig konsequenter auf Kompetenzerwerb auszurichten und der Blick auf die Lernergebnisse zu verstärken ist. So gilt es u. a., die Kumulativität des Lernens zu sichern, Aufgabenkultur, Methodik und Leistungsüberprüfung weiterzuentwickeln sowie Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten produktiv zu nutzen. Ebenso müssen ein angemessener Umgang mit der Heterogenität in den Klassen gewährleistet, eine einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf Leistung vermieden oder Synergieeffekte durch Kooperation im Kollegium stärker genutzt werden.



Um die schulische Praxis bei der Umsetzung dieser Ideen zu unterstützen, wird derzeit am ISB das Internetportal KOMPAS aufgebaut, das Informationen und konkrete Materialien zum Thema „Kompetenzorientierung“ bieten soll.

Quellen / weiterführende Informationen

- Artelt, C./Riecke-Baulecke, T.: Bildungsstandards, Fakten, Hintergründe, Praxistipps. In: Schulmanagement-Handbuch, Band 111. München 2004
- Internetportal KOMPAS unter <http://www.kompas.bayern.de>
- ISB (Hrsg.): KMK-Bildungsstandards – Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. München 2005
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise. Berlin 2003
- KMK-Bildungsstandards sowie die entsprechenden KMK-Vereinbarungen unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.2.2 Qualitätssicherung in Fächern ohne Bildungsstandards

Leitung des Forums: Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth

Das Problem: Erzeugt politisch kontrollierte Standardentwicklung eine pädagogisch nicht legitimierbare Hierarchisierung von Fächern?

Standards werden nicht für alle Fächer erarbeitet, mit der fatalen Nebenwirkung, dass es Fächer gibt, deren Qualität bestätigt ist und geprüft wird, und den Rest, nicht standardisiert, im outcome nicht diskutierbar, weil nicht gemessen, deshalb nicht leistungsrelevant zuerst, bald überhaupt nicht mehr relevant, Dispositionsmasse curricularer und zeitlicher Planung – so die Sorge. Erarbeitet werden Standards zurzeit offenbar nur für die „Kernfächer“, also für Deutsch, Mathematik und die (erste) Fremdsprache (Beschluss der KMK vom 12.5.1995) – allein die Naturwissenschaften kommen noch hinzu. Unterschiede zwischen Fächern und die Präferenz für „Kernfächer“ wurden auch durch die KMK-Vereinbarungen zur gymnasialen Oberstufe gemacht: Seit 1995/96 sind hier Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache als „Kernfächer“ obligatorisch. Beide Vorgaben haben zur Konsequenz, dass eine begrenzte Zahl von Fächern zu höherer Wertigkeit, jedenfalls zu stärkerer Aufmerksamkeit und Anerkennung gelangt. Ludwig Huber spricht schon besorgt vom Rest als den „unnützen Fächern“ und nennt u. a. Kunst, Musik und gesellschaftswissenschaftliche Fächer. Ist solche – unerwünschte – Differenzierung die – unvermeidliche – Konsequenz der Standardisierung?

Differenzbefunde und Unterscheidungsmöglichkeiten: Status, Funktion und Bedeutung von Fächern im Lehrplan

Meine These: Die unterschiedliche Wertigkeit von Schulfächern ist (1) historisch nicht neu, sie hat (2) auch gute Gründe, die sich an der Organisation schulischer Lernprozesse zeigen, aber Qualitätssicherung gilt (3) als Erwartung für alle, und nicht primär aus politischen, sondern aus innerschulisch-pädagogischen Gründen.

- (1) Die Differenz von Fächern zeigt sich alltäglich und seit langem an vielen Merkmalen: Verschieden sind das zugestandene Zeitbudget (nach Stundentafel), das Gewicht in Versetzungsvorschriften, bei Wahlfähigkeit oder Obligatorik, Relevanz in Prüfungen, Aufwand bei



Prof. Dr.
Heinz-Elmar Tenorth

Korrekturen, Schwierigkeitsgrad in der Wahrnehmung von Schülern wie Lehrern, Nähe zu Wissenschaften, öffentliche Reputation etc. Es gibt stabile Muster der Definition der Wertigkeit von Fächern, und nicht nur sachliche.

(2) Unterschiede werden aber auch mit guten pädagogischen Gründen gemacht und es gibt vor allem drei solcher Gründe: (i) Gründe der Sequenzierung von Lernprozessen, (ii) Gründe der kompetenztheoretischen Unterscheidung von Lerngegenständen, (iii) Gründe aus der Relation von Schulwissen und Wissenschaft.

- (i) Sequenzierung von Lernprozessen als Differenzierung: Theoretisch und institutionell werden grundlegende und erweiterte Bildung unterschieden, schulisch-allgemeine geht beruflich-spezialer Bildung voraus, differenzierte Bildung folgt der einheitlichen Grundbildung. Die Binnenstruktur des Lehrplans spiegelt die Differenz der Erwartungen: Grundlegend und für alle gleich sind die Fächer der unentbehrlichen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), die zu den „Humaniora“ erweitert werden. In modernen Schulen sind zwar auch die weiteren Fächergruppen universell vertreten, sie werden aber – politisch-professionell begründet – nach Adressaten und Zielen verschieden unterrichtet:
 - „Realien“: von der „Sachkunde“ bis zu den wissenschaftspropädeutisch unterrichteten naturwissenschaftlichen und historischen Disziplinen,
 - „musisch-ästhetischer Bereich“: Kunst, Musik, Sport und
 - normativ-doktrinärer Bereich: Religion, Ethik, Rhetorik, politische Bildung.
- (ii) Kompetenztheoretische Unterscheidung und Sequenzierung: Die Ordnung des Lehrplans folgt aber auch der Logik des Lernprozesses: „Grundlegend“ sind die Kulturtechniken für alles weitere Lernen im Lebenslauf und schulisch sind sie Voraussetzung für die anderen Fächer. Die Konzentration auf „Kernfächer“ trägt also der Tatsache Rechnung, dass sie in der Vermittlung von unterschiedlichen „Sprachen“ die Kompetenzen erzeugen, die in allen weiteren Lernprozessen beim Umgang mit „Welt“ vorausgesetzt werden: der Umgang mit der eigenen Sprache und Vertrautheit mit einer fremden sowie die mathematische Modellierungsfähigkeit. Hier muss die Leistung zuerst stimmen. Standardisierung in anderen Lernbereichen setzt voraus, dass die kompetenztheoretischen Erwartungen – jetzt domänenspezifisch – ebenfalls erfüllt werden: Entwicklung eines Kompetenzmodells, Nachweis

der Graduiierbarkeit und Messbarkeit, Realisierbarkeit.

- (iii) Differenz nach der Relation von Schulwissen und Wissenschaft: Es erleichtert die Konstruktion von Standards, wenn Bezugswissenschaften dabei helfen; deshalb gelang die Konstruktion für den Mathematikunterricht auch rasch. Zwar lässt sich Schulwissen nicht wissenschaftlich ableiten, doch lassen sich auch für die „Humaniora“ Kompetenzmodelle entwickeln; die Fachdidaktiken profitieren von solchen Herausforderungen. Für Geschichtsunterricht liegt z. B. ein Kerncurriculum¹ vor, das historisches Verstehen als Kompetenz ausweist und sich von der Geschichtswissenschaft und den Anforderungen der Geschichtskultur zugleich inspirieren lässt. Für den Religionsunterricht entwickeln R. Schieder und D. Benner (Humboldt Universität, Berlin) auf bildungstheoretischer und theologischer Grundlage Standards, orientiert an Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz: Die kognitive Orientierung ist unverkennbar. Der Konflikt zwischen „Bildung“ und „Bekenntnis“ bleibt also noch auszutragen. Standards bedürfen hier wie in der Geschichte deshalb auch nicht allein fachdidaktischer Reflexion, sondern öffentlicher Legitimation.
- (3) Qualitätssicherung gilt als Erwartung für alle Fächer. Sie wird durch fachdidaktische Arbeit, die sich an den Gütekriterien der Standardentwicklung und der kompetenztheoretisch geleiteten Konstruktion von Unterricht orientiert, wesentlich unterstützt. Standards, als Qualitätsindikatoren, sind weder der Arbeit der Lehrpersonen fremd noch dem bildungstheoretischen Anspruch von Schule.

Differenz und Egalität, „Standards“ schulischer Arbeit – Fazit

Gleichheit und Differenz im Curriculum und bei den Lernenden ergeben sich nicht aus dem relativen Gewicht der Fächer, sondern aus der Logik schulischer Arbeit. Sie zeigt sich im Anspruch gegenüber dem Lernenden. Standards können deshalb aus der Schule selbst heraus entwickelt werden, als Anspruch und Logik von Unterricht. Dessen Ziel heißt Individualisierung und Erzeugung von Differenz, „Bildung“ also, nicht emphatisch aufgeladen und empirisch nicht fassbar, sondern schulpädagogisch konkret. Das setzt Standardentwicklung ebenso voraus wie die Existenz von „Domänen“, denen sich Kompetenzen zuschreiben lassen. Die Strukturen des schulischen Kanons eröffnen diese Arbeit. Sie muss in fachdidaktischer und pädagogischer Arbeit praktisch entfaltet werden.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

¹ Tenorth, Heinz-Elmar: Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim 2004

4.2.3 Bildungsstandards in der beruflichen Bildung?

Leitung des Forums: Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Dr. Karin Schwarzkopf

Hintergrund

Die Diskussion um Bildungsstandards wurde im beruflichen Bereich zunächst kaum beachtet, da die Bildungsstandards v. a. vor dem Hintergrund der PISA-Debatte als Instrumente zur Verbesserung der Qualität im allgemein bildenden Bereich wahrgenommen wurden. Spätestens mit Einführung der KMK-Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 wurde allerdings deutlich, dass berufliche Schulen in zweierlei Hinsicht betroffen sein könnten: Zum einen unmittelbar in Bezug auf den Mittleren Schulabschluss, der auch an beruflichen Schulen erworben werden kann, zum anderen im Zusammenhang mit Forderungen nach eigenen Bildungsstandards für den beruflichen Bereich.

KMK-Bildungsstandards

für den Mittleren Schulabschluss (Jgst. 10):		in Kraft seit 2004/2005
Deutsch		
Mathematik		
erste Fremdsprache		
für den Hauptschulabschluss (Jgst. 9):		in Kraft seit 2005/2006
Deutsch		
Mathematik		
erste Fremdsprache		
Physik		
für den Primarbereich (Jgst. 4):		
Deutsch		
Mathematik		

Geltungsbereich der KMK-Bildungsstandards

Gemäß Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KWMBI I Nr. 14/2004, S. 187 f.) gelten die KMK-Bildungsstandards im beruflichen Bereich nur für Wirtschaftsschulen, die aufgrund ihrer Nähe zur Realschule – beide vermitteln den Mittleren

Schulabschluss nach der Jahrgangsstufe 10 – die Standards für Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik (nur Wahlpflichtfächergruppe M) erfüllen müssen. Ein Vergleich der Wirtschaftsschullehrpläne mit den KMK-Bildungsstandards ergab weitgehende Übereinstimmungen in den Anforderungen. Für wenige, nicht explizit aufgeführte Einzelstandards finden sich in den Lehrplänen zahlreiche Anknüpfungspunkte; lediglich für den Bereich „Stochastik“ ist eine Anpassung der Lehrpläne erforderlich, die derzeit im Rahmen der Überarbeitung des Mathematiklehrplans vorgenommen wird. Die KMK-Bildungsstandards für Chemie, Biologie und Physik sind wegen des spezifischen Profils der Wirtschaftsschule nicht verbindlich.

„Eigene“ Bildungsstandards für den beruflichen Bereich?

Im allgemein bildenden Bereich ist die Einführung von Bildungsstandards als verbindliche nationale Zielvereinbarungen, deren Einhaltung konsequent überprüft werden soll, im Wesentlichen mit folgenden Intentionen verbunden:

- Verbesserung der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Bewertungsmaßstäben sowie Erhöhung der Durchlässigkeit der Schulsysteme innerhalb Deutschlands;
- Weiterentwicklung des Unterrichts durch konsequente Ausrichtung auf Kompetenzerwerb, differenzierte Wahrnehmung individueller Lernfortschritte und regelmäßige Überprüfung.

Für den beruflichen Bereich sind Maßnahmen, die in dieselbe Richtung zielen, nicht neu. So setzen nationale Regelungen der KMK wie Rahmenlehrpläne und Rahmenvereinbarungen seit vielen Jahren „Standards“ für die berufliche Bildung und sichern eine länderübergreifende Vergleichbarkeit von Ausbildungsgängen. Gleichzeitig werden die Lernergebnisse mittels bundeseinheitlicher Zwischen- und Abschlussprüfungen festgestellt.

Darüber hinaus wird die Kompetenzorientierung von Unterricht¹ spätestens seit Einführung des Lernfeldkonzepts durch das Leitziel beruflicher Bildung – der Entwicklung von Handlungskompetenz – unterstützt. Über das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung findet dieses Bildungsziel, operationalisiert in outcome-orientierten Lernzielformulierungen, Eingang in das gesamte berufliche Schulwesen und zielt auf vernetzendes und nachhaltiges Lernen sowie Anschaulichkeit.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass im beruflichen Bereich wesentliche Funktionen von Bildungsstandards bereits erfüllt werden.

¹ Informationen und Materialien hierzu finden sich im Internetportal KOMPAS.



Prof. Dr.
Peter F. E. Sloane

Es stellt sich allerdings die Frage, ob dies ausreicht oder ob eigene Bildungsstandards erforderlich sind. Da berufliche Bildung in einem facettenreichen und über die Länder hinweg äußerst differenzierten System erworben wird, kann diese Frage derzeit nicht pauschal beantwortet werden. Zum einen ist zunächst zu überlegen, welche Abschlüsse „standardisiert“ werden könnten. Zum anderen muss geklärt werden, ob die Grundstruktur der Standards aus dem allgemein bildenden Bereich übernommen werden kann oder ob nicht vielmehr eine spezifisch berufliche Konzeption entwickelt werden muss, die abweichende berufs- und wirtschaftspädagogische Vorstellungen von Kompetenz bzw. Kompetenzmodellen sowie von beruflichen Domänen berücksichtigt.

Zu differenzieren ist in jedem Fall zwischen der dualen Berufsausbildung und beruflichen Vollzeitschulen. Im dualen Bereich wird die Diskussion derzeit durch europäische Bestrebungen wie EQF (European Qualifications Framework) und ECVET (European credit system for vocational and educational training) überlagert, die im Wesentlichen auf Transparenz und Durchlässigkeit der Systeme zielen. Daher konzentrieren sich Überlegungen um nationale Bildungsstandards, z. B. im Unterausschuss für Berufliche Bildung der KMK (UABBi), auf den vollzeitschulischen Bereich. So wäre es durchaus denkbar, für den Profilbereich (z. B. Rechnungswesen, Betriebswirtschaftslehre) eigene „berufliche Standards“ zu entwickeln, um zu verdeutlichen, dass beispielsweise der an beruflichen Schulen erworbene Mittlere Schulabschluss sich zwar von dem an allgemein bildenden Schulen unterscheidet, jedoch gleichwertig ist.

Quellen / weiterführende Informationen

- ISB (Hrsg): KMK-Bildungsstandards – Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. München 2005
- Internetportal KOMPAS unter <http://www.kompas.bayern.de>
- Sloane, P. F. E./Dilger, B.: Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Nr. 8/2005
- Sloane, P. F. E.: Standards von Bildung – Bildung von Standards. In: zbw – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4/2005, S. 484-496



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.2.4 Bildungsstandards im Fach Mathematik

Leitung des Forums: Dr. Götz Bieber, Manfred Herbst

Die empirischen Befunde von TIMSS und PISA haben in Bildungspolitik und Bildungsadministration zu einem Umdenken geführt: Das bisher primär durch den „input“ (Ausbildungsrichtlinien, Lehrpläne usw.) gesteuerte Bildungssystem soll sich künftig verstärkt am „output“ orientieren, d. h. an den Lernergebnissen der Schüler. Die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards unterstützen diesen Paradigmenwechsel.

Konzeption und Aufbau von Bildungsstandards

Die KMK-Bildungsstandards orientieren sich an Kriterien, wie sie auch in einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Expertise (Klieme 2003) empfohlen werden. Demnach legen Bildungsstandards fest, welche Kompetenzen Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden hierbei so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

Für das Fach Mathematik gliedern sich die KMK-Bildungsstandards, unabhängig von der Art des Abschlusses (Grundschule, Hauptschule, Mittlerer Schulabschluss), wie folgt:

- Beitrag des Faches Mathematik zur Bildung;
- konkrete Beschreibung der im Fach Mathematik zu erwerbenden Kompetenzen;
- Aufgabenbeispiele.



Dr. Götz Bieber

Nach dem Beitrag des Faches zur Bildung wird das in der Mathematik verwendete Kompetenzmodell beschrieben. In diesem werden allgemeine mathematische Kompetenzen (Probleme lösen; modellieren; Darstellungen verwenden; mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen; kommunizieren; argumentieren) und inhaltsbezogene Kompetenzen, die nach Leitideen (Zahl, Messen, Raum und Form, funktionaler Zusammenhang, Daten und Zufall) geordnet sind, ausgewiesen. Die genannten Kompetenzen werden im Verbund erworben. Die Strukturierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen nach Leitideen, die jeweils verschiedene mathematische Sachgebiete vereinigen

und ein Curriculum spiralförmig durchziehen, soll vernetzendes Denken und Verständnis für grundlegende mathematische Konzepte fördern. Zum Lösen von Aufgaben werden die allgemeinen mathematischen Kompetenzen in unterschiedlicher Ausprägung benötigt. Daher werden Anforderungsbereiche (I Reproduzieren, II Zusammenhänge herstellen, III Verallgemeinern und Reflektieren) unterschieden.

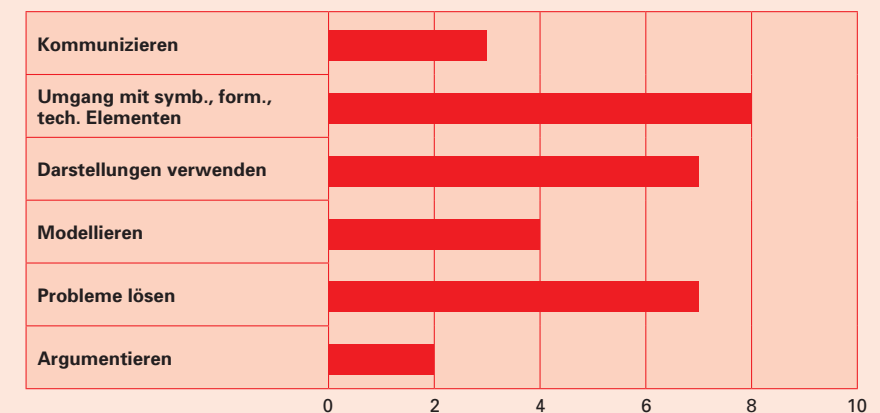
Die Aufgabenbeispiele verdeutlichen die allgemeinen mathematischen Kompetenzen mit ihren Anforderungsbereichen und die inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen über die Angabe von Leitideen. Zugleich illustrieren die Aufgabenbeispiele exemplarisch die Standardreichung, indem sie zeigen, welche konkrete Qualität an mathematischer Leistung jeweils erbracht werden muss, um die Standards zu erfüllen. Die vorgestellten Aufgaben dürfen jedoch nicht mit Test-Items verwechselt werden, wie sie momentan am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin (IQB) entwickelt werden.

Bildungsstandards stehen keineswegs in Konkurrenz zu Lehrplänen. Vielmehr ergänzen sie sich gegenseitig. Während Bildungsstandards die Zielebene beschreiben, strukturieren Lehrpläne den Weg dorthin. Eine Reduktion auf Bildungsstandards ist nicht wünschenswert, da sich diese nur auf Kernbereiche des Faches und operationalisierbare Kompetenzen beschränken. Weiter ist eine Curriculumarbeit von den einzelnen Fachkollegien, allein aus Gründen der unzureichend zur Verfügung stehenden Zeit, nur sehr eingeschränkt leistbar.

Impulse für den Unterricht

Die Aufgaben in den KMK-Bildungsstandards veranschaulichen, dass zu ihrer Lösung die ganze Bandbreite mathematischer Kompetenzen notwendig ist. Die Standards wirken daher auch der im Unterricht oft überbetonten Kompetenz „mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen“ entgegen. Die Aufgaben der Jahrgangsstufentests Mathematik in Bayern tragen ebenfalls dieser Zielsetzung Rechnung. Wird jeder Teilaufgabe, hier des Gymnasiums, die allgemeine mathematische Kompetenz zugeordnet, die primär zur Lösung der jeweiligen Teilaufgabe notwendig ist, so ergibt sich die nachstehende Abbildung. Die Rückwirkung dieser Aufgaben auf den Unterricht stärkt somit den Blick auf das gesamte Spektrum mathematischer Kompetenzen. Da Kompetenzerwerb in Mathematik vornehmlich über Aufgaben erfolgt, erhält eine Aufgabenkultur, die auf die Ausbildung aller allgemeinen mathematischen Kompetenzen abzielt, einen zentralen Stellenwert.

Jahrgangsstufentest Mathematik 2005 Gymnasium, Anzahl der Teilaufgaben allgemeiner mathematischer Kompetenz:



Wie oben dargestellt üben die KMK-Bildungsstandards über ihre Aufgaben unmittelbar Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung aus. Folgende weitere Erwartungen werden mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden:

- Förderung der Unterrichtsentwicklung (z. B. im Rahmen des BLK-Programms SINUS-Transfer) einschließlich der Evaluation ihrer Wirkung unter Berücksichtigung von Standards und Lehrplänen,
- Entwicklung und Förderung einer Unterrichtskultur, die das eigenverantwortliche und auf die individuellen Stärken und Schwächen orientierte Lernen der Schüler in den Mittelpunkt stellt,
- Förderung der Kooperation von Lehrkräften: gemeinsame Bestandsaufnahme, Diskussion und Erprobung von Veränderungsansätzen sowie Evaluation der eigenen Erfahrungen, sowie
- Überprüfung der Unterstützungssysteme auf ihre Tragfähigkeit hinsichtlich der oben genannten Positionen.

Quellen / weiterführende Informationen

- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003
- KMK-Bildungsstandards sowie die entsprechenden KMK-Vereinbarungen unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>
- Jahrgangsstufentests Mathematik in Bayern unter <http://www.isb.bayern.de> → Vergleichsarbeiten/Prüfungen
- Internetplattform KOMPAS unter <http://www.kompas.bayern.de>



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.2.5 Bildungsstandards im Fach Deutsch

Leitung des Forums:

Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan, Herbert Burghardt

Bildungsstandards in Deutschland: Zielsetzung und Konzeption

Die internationale Schulleistungsstudie PISA 2000 hat verdeutlicht, dass Inputsteuerung allein nicht zu den gewünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. So haben viele Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse der Schulen etabliert ist, besser abgeschnitten als Deutschland. Die PISA-E-Studie 2003 bestätigte zudem gravierende Unterschiede zwischen den deutschen Ländern und sieht die bayerischen Schulen im bundesdeutschen Vergleich an der Spitze.

Aus Gründen der Chancengleichheit und auf Grund der mit den Abschlüssen vergebenen Zugangsberechtigungen muss auf die Qualität schulischer Bildung und die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse hingewirkt werden. Daher hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, die bestehende Vereinbarung von 1995 über „Standards für den mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“ zu abschlussbezogenen Bildungsstandards weiterzuentwickeln.

Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches, beschreiben erwartete Lernergebnisse sowie fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen. Bildungsstandards und Lehrpläne stehen in engem inhaltlichen Zusammenhang und beide sind Bestandteile des Prozesses von Bildung und Erziehung, denn Bildungsstandards formulieren die zu erreichende Zielebenen bis zum jeweiligen Abschluss, Lehrpläne beschreiben und strukturieren den Weg dorthin. Die Analyse aller derzeit gültigen bayerischen Lehrpläne im Fach Deutsch hat gezeigt, dass die KMK-Bildungsstandards in den aktuellen Lehrplänen bereits abgebildet werden.

Entwicklung von Bildungsstandards im Fach Deutsch

Die KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch wurden von einer Fachkommission entwickelt, die sich aus Schulpraktikern und Beamten der

Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht aus 14 deutschen Ländern zusammensetzte. Bayern entsandte dazu zwei Vertreter, deren Auftrag aus dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus lautete: „Keine Vereinbarung von Mindeststandards. Die bayerische Position soll Maßstäbe setzen.“ Die Arbeit wurde durch eine Steuerungsgruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung aus den Bereichen „Unterrichtsforschung“ und „Fachdidaktik“ mit den Arbeiten der anderen Fachkommissionen koordiniert.



Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan, Herbert Burghardt

Die Inhalte der Standards sollten so konkret wie möglich formuliert werden; der Schwerpunkt sollte auf die Fach- und Methodenkompetenz, weniger auf Sozial- und Personalkompetenz gelegt werden. Zudem sollten Standards überprüfbar und erfüllbar sein und einen Bezug zum Alltag haben. Nach etwa einem Jahr intensiver Arbeit wurden die Standards für den Mittleren Schulabschluss am 4.12.2003 verabschiedet.

Aufbau der Bildungsstandards im Fach Deutsch

Nach einer Präambel mit der Darstellung des Beitrags des Faches Deutsch zur Bildung folgt die Aufschlüsselung der Kompetenzbereiche im Fach Deutsch, dann die Darstellung der Standards für die einzelnen Kompetenzbereiche. Im Kapitel „Aufgabenbeispiele“ werden zunächst drei Anforderungsbereiche beschrieben, die den darauf folgenden Aufgabenbeispielen zugeordnet werden; diese dienen zur Veranschaulichung der fachlichen Standards, nicht als Prüfungsaufgaben.

Das Fach Deutsch ist für die Schüler in der Sekundarstufe I von grundlegender Bedeutung: Sie müssen Texte verstehen und ihnen Informationen entnehmen können, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen können, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen können. Daraus ergeben sich die vier Kompetenzbereiche des Faches Deutsch: I Sprechen und Zuhören; II Schreiben; III Lesen – mit Texten und Medien umgehen; IV Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Die erwarteten Kompetenzen in diesen vier Bereichen wurden sehr konkret beschrieben, damit sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Mit den Inhalten der Kompetenzbereiche werden zugleich die entsprechenden Methoden und Arbeitstechniken erworben.

Auswirkungen auf den Unterricht

Die Einführung der Bildungsstandards führt zu einer verstärkten Orientierung an den Kompetenzen der Schüler. Daraus folgt, dass der Blick stärker auf die Lernergebnisse der Schüler gelenkt und das Lernen als kumulativer Prozess organisiert wird. Das Lernen wird auf die Bewältigung von Anforderungen und weniger auf den Aufbau von reinem Wissen ausgerichtet. Unterricht muss lebensnah, anschaulich und handlungsorientiert sowie auf nachhaltiges Lernen angelegt sein.

Insbesondere vor dem Hintergrund landeseinheitlicher Prüfungen ist diese Sichtweise zwar für die bayerischen Schulen nicht neu, jedoch muss der Unterricht in seinen Methoden noch vielfältiger werden. Nach wie vor wird zu viel Unterrichtsstoff ausschließlich im Frontalunterricht vermittelt. Schüler müssen im Unterricht „arbeiten“, um die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen erwerben zu können, allein mit dem „Hören“ kann sie der Schüler nicht einüben. Der Schüler und der Erwerb der Kompetenzen müssen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Der Unterricht muss zudem das Grundwissen sichern und für den Schüler klar erkennbar machen, was zum Grundwissen gehört. Dieses Grundwissen muss dann verstärkt in Leistungserhebungen mit einbezogen werden. Für die Erstellung von entsprechenden Aufgaben sind die in den Standards definierten Anforderungsbereiche und ebenso die dort abgebildeten Kompetenzbereiche durchaus hilfreich.

Fazit

Die jetzt vorliegenden Standards für den Mittleren Bildungsabschluss können freilich nur ein erster Entwurf nationaler Bildungsstandards im Fach Deutsch sein, sie müssen durch das IQB weiterentwickelt werden. Die bayerischen Lehrkräfte tun gut daran, sich – unterstützt durch Lehrerfortbildung und Schulaufsicht – mit den Bildungsstandards auseinander zu setzen. Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, nationale und internationale Tests sowie die Evaluation der Schulen wirken zusammen mit dem Ziel, die Qualität der Schulen zu verbessern und auf ein einheitliches hohes Niveau zu bringen.

Quellen / weiterführende Informationen

→ KMK-Bildungsstandards sowie die entsprechenden KMK-Vereinbarungen unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>



Plenum



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.3 Bayerische Vergleichsarbeiten – Anstoß zur Unterrichtsentwicklung

Orientierungsarbeiten und Jahrgangsstufentests sind Vergleichsarbeiten, die als zentral gestellte Leistungserhebungen für bayerische Schulen wichtige Instrumente der Qualitätssicherung darstellen. Sie dienen der Schulentwicklung ebenso wie der Individualdiagnostik und der Entstehung einer neuen Aufgabenkultur; vor allem aber sind sie Orientierungshilfe für Schüler, Eltern und Lehrer, weil sie eine frühzeitige und genaue Analyse der Stärken und Schwächen der Schüler unterstützen, aus der sich individuelle, zielgerichtete Fördermaßnahmen ableiten lassen.

Da die Jahrgangsstufentests nach Fächern, Schularten und Jahrgangsstufen differenziert konzipiert sind, dienen sie der Reflexion der Lehrkräfte über ihre Unterrichtsgestaltung sowie als Grundlage für ihre Kooperation. Voraussetzung für die gezielte Nutzung der Vergleichs-

arbeiten ist eine enge Anbindung an die jeweilige Unterrichtspraxis sowie eine zeitnahe Auswertung.

Je ein Beitrag beschäftigt sich mit der grundlegenden Konzeption von Orientierungsarbeiten („Orientierungsarbeiten – Grundlagen und Erkenntnisse“) und Jahrgangsstufentests („Das Instrument der Jahrgangsstufentests“), in vier weiteren Foren wird aufgezeigt, welche Erkenntnisse sich an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien aus Orientierungsarbeiten („Orientierungsarbeiten – Umgang mit den Ergebnissen“) bzw. Jahrgangsstufentests gewinnen lassen und v. a., wie die Schulen damit Gewinn bringend arbeiten können („Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests [Beispiel Hauptschule] / [Beispiel Realschule und Wirtschaftsschule] / [Beispiel Gymnasium]“).

4.3.1 Orientierungsarbeiten – Grundlagen und Erkenntnisse

Leitung des Forums: Prof. Dr. Hartmut Ditton, Dr. Bernd Schaal

Konzeption und Funktionen der Orientierungsarbeiten

Orientierungsarbeiten sind einheitliche Tests in den Bereichen Lesen, Mathematik (Jahrgangsstufen 2 und 3) und Rechtschreiben (Jahrgangsstufe 3), die von allen Schülern an bayerischen Grundschulen in den Jahrgangsstufen 2 und 3 zum gleichen Zeitpunkt bearbeitet werden. Die zentralen Funktionen der Orientierungsarbeiten bestehen darin, den Leistungsstand von Schülern im Hinblick auf bestimmte Kompetenzen abzubilden, Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler sowie ganzer Klassen zu liefern, eine Standortbestimmung bezüglich der Leistungen von Schulen und Klassen zu ermöglichen, Fördermöglichkeiten anzuregen und Hilfe für pädagogische Entscheidungen zu sein.



Prof. Dr. Hartmut Ditton,
Dr. Bernd Schaal

Außerdem wollen die Orientierungsarbeiten Impulse für die Entwicklung von Unterricht und Schule geben. Orientierungsarbeiten werden nicht benotet. Sie dienen der Standortbestimmung und können die schulinterne Evaluation unterstützen. Orientierungsarbeiten stellen ein in Aufgabenstellung, Durchführung und Auswertung standardisiertes Verfahren der Leistungsmessung dar. Bei der Erstellung der Orientierungsarbeiten wird darauf geachtet, dass testtheoretische Kriterien wie Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Objektivität eingehalten wer-

den. Von der Durchführung und Auswertung der Tests hängt es ab, wie zuverlässig die Ergebnisse aus den Orientierungsarbeiten sind, welche Interpretationen sinnvoll und welche Vergleiche möglich sind. Auf der individuellen Ebene können mit den Orientierungsarbeiten gute Hinweise gewonnen werden, ob Schüler gegen Ende des Schuljahres das können, was sie können sollen. Auf der Klassenebene können Vergleiche unter Betrachtung der Begleitumstände helfen, pädagogische Interpretationen vorzunehmen und den Unterricht zu gestalten. Vergleiche auf der Schulebene können vor dem Hintergrund des Schulkontextes helfen, die Ergebnisse weiter einzuordnen. Die Orientierungsarbeiten wollen nicht in

Konkurrenz zu schulischen Leistungserhebungen durch Lehrkräfte stehen, sondern diese ergänzen. Sie stellen damit einen wichtigen Baustein der Qualitätssicherung in bayerischen Grundschulen dar.

Entwicklung der Orientierungsarbeiten

Die Qualitätsagentur ist für die Gesamtkoordination der Orientierungsarbeiten sowie ihre testtheoretische Entwicklung verantwortlich. Die Qualitätsagentur führt in diesem Rahmen die notwendigen Feldtests sowie die statistischen Analysen für die Skalierung der Aufgaben und die Testerstellung durch. Stichprobenuntersuchungen im Rahmen der Orientierungsarbeiten bilden einen weiteren Arbeitsbereich der Qualitätsagentur.

Aufgabenentwicklung und Feldtest

Ziel bei der Aufgabenentwicklung ist die Schaffung eines Pools von Aufgaben für den Feldtest, d. h. die Erprobung der Aufgaben in einer Stichprobe von Schulen. Die Aufgaben werden von drei Teams, getrennt nach den einzelnen Testbereichen (Mathematik, Deutsch-Leseverständnis, Deutsch-Rechtschreiben), erstellt. Alle Aufgaben werden von Fachdidaktikern und im Staatsministerium für Unterricht und Kultus begutachtet. Die genehmigten Aufgaben werden in einem Feldtest untersucht.

Skalierung und Testerstellung

Die Analyse der Daten aus den Feldtests erfolgt in zwei Schritten:

1. Ermittlung der Lösungshäufigkeiten und der Häufigkeiten für unterschiedliche Antwortalternativen. Dies dient bei der Aufgabenerstellung als Rückmeldung über günstige Aufgabenformate, Antwortformate, Distraktoren und Arbeitsanweisungen.
2. Skalierung der Daten mit spezieller Software, Berechnung der Schwierigkeitsparameter und der Kennwerte für Modellkonformität für alle Aufgaben, Verankerung zum Vorjahr, Identifizieren von brauchbaren Aufgaben, Erstellen von Empfehlungen für die Testzusammenstellung.

Die endgültigen Testhefte werden im Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung auf der Grundlage der Empfehlungen zusammengestellt.

Durchführung und Auswertung

Die Orientierungsarbeiten sind verbindlich in allen Klassen der Jahrgangsstufen 2 und 3, sie werden landesweit zum gleichen Zeitpunkt und unverändert von den unterrichtenden Lehrkräften durchgeführt und ausgewertet. Die Leistungsdaten (Punkte) werden klassenweise an die Qua-

litätsagentur berichtet und dort auf ihre Plausibilität geprüft. Aus den geprüften Daten wird der Landesdurchschnitt ermittelt.

Anwendung und Verwertung

Die Orientierungsarbeiten können bei sachgemäßer Durchführung und Auswertung als objektive, valide und reliable Tests gelten. Sie können die interne und externe Evaluation unterstützen. Auf der Basis der Orientierungsarbeiten ergeben sich vielfältige Vergleichsmöglichkeiten:

- Auf der Ebene der Klasse bzw. Schule können sinnvolle Vergleiche zum Landesschnitt und zu vergleichbaren Klassen bzw. Schulen gezogen werden.
- Auf der Systemebene sind in erster Linie Vergleiche über Schuljahre hinweg interessant und gegebenenfalls sind auch Vergleiche mit anderen deutschen Ländern möglich.

Vergleiche auf der Systemebene verlangen größtenteils die Betrachtung von Individualdaten. Stichproben von Schulen geben hier üblicherweise eine ausreichende Datenbasis. Außerdem können mit Stichprobenuntersuchungen Konfidenzintervalle ermittelt werden, die zur Interpretation von Klassen- und Schuldaten nützlich sind und Untersuchungen zu Fragen der Bildungsforschung und des Bildungsmonitorings durchgeführt werden.

Quellen / weiterführende Informationen

- <http://www.stmuk.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/grundschule/orientierungsarbeiten/index.shtml>
- <http://www.isb.bayern.de> → Vergleichsarbeiten/Prüfungen → Orientierungsarbeiten (Grundschule)



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.3.2 Orientierungsarbeiten – Umgang mit den Ergebnissen

Leitung des Forums:

Anne Blank, Wolfram Kriegelstein, Renate Schubert

In den Fächern Deutsch und Mathematik werden seit dem Schuljahr 2004/2005 an allen bayerischen Grundschulen die Orientierungsarbeiten in den Jahrgangsstufen 2 und 3 durchgeführt. Die von den Schülern erzielten Ergebnisse werden bayernweit erfasst und am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ausgewertet. Die Chance, die bei der wissenschaftlich fundierten Erhebung gewonnenen Ergebnisse für die Weiterentwicklung der konkreten Unterrichtsarbeit zu nutzen, wird bislang noch nicht im gewünschten Umfang wahrgenommen. Dies ist wahrscheinlich darin begründet, dass der eigentliche Sinn und damit die in den Orientierungsarbeiten steckenden Chancen den Lehrkräften noch nicht ausreichend bekannt sind.

Die Orientierungsarbeiten in der Grundschule verfolgen das Ziel, mit Hilfe von klar an den Bildungsstandards und dem Lehrplan orientierten Aufgabenstellungen die fachlichen Kompetenzen der Schüler in der zweiten und dritten Jahrgangsstufe zu erfassen. Hierzu werden die Aufgabenstellungen in einem stringent angelegten und fachwissenschaftlich wie psychometrisch betreuten Verfahren entwickelt. Die Aufgaben werden im Rahmen einer aufwändigen Pilotierung auf ihre Eignung hin überprüft. Aus den Aufgaben, die sich im Pilotierungsdurchgang als geeignet erwiesen haben, werden die Orientierungsarbeiten erstellt.

Im Anschluss an die Durchführung und die Erfassung der Ergebnisse werden in einer Arbeitsgruppe am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung umfassende Hinweise zur Weiterarbeit erstellt und im Internet veröffentlicht. Diese beziehen sich auf jede einzelne Aufgabenstellung. Sie geben der Lehrkraft Anregungen, auf welche Weise auf jeder Kompetenzstufe vertiefend gearbeitet werden kann.

Die von den einzelnen Kindern bzw. von den verschiedenen Klassen erzielten Ergebnisse unterliegen sehr individuellen Bedingungsfaktoren. Diese Bedingungsfaktoren sind nur den jeweiligen Kollegen bzw.

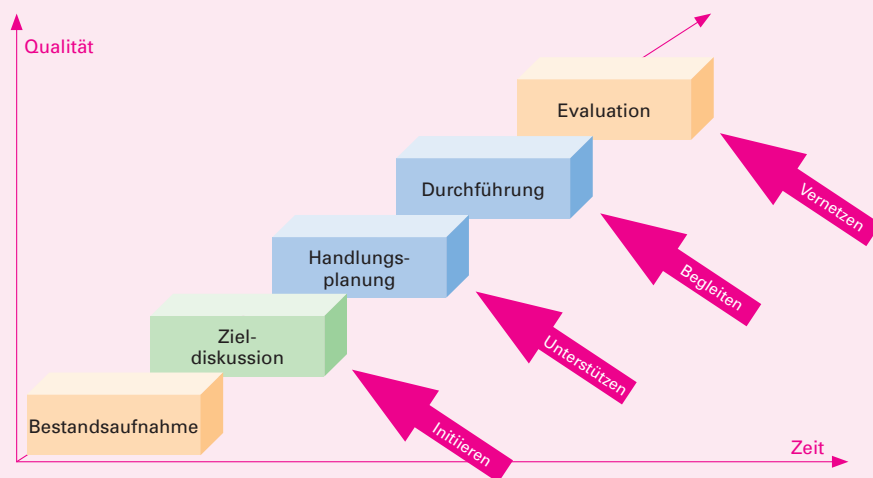
Kollegien vor Ort bekannt und müssen deshalb auch von diesen in die Aufarbeitung der Ergebnisse einbezogen werden.

Die Orientierungsarbeiten sollen dem Klassenlehrer eine Orientierung im Hinblick auf die bei den Schülern der Klasse bereits oder noch nicht verfügbaren fachlichen Kompetenzen geben. Diesen Kompetenzen liegen sowohl die individuellen Voraussetzungen der Schüler als auch die individuellen Gegebenheiten des Unterrichts zu Grunde.

Die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten zu nutzen heißt also, sowohl über die Schüler der Klasse als auch über den Unterricht nachzudenken. Um bei diesem Nachdenken auch zu einem fruchtbaren Ergebnis zu kommen, ist es unabdingbar, dies gemeinsam im Kollegium zu vollziehen.

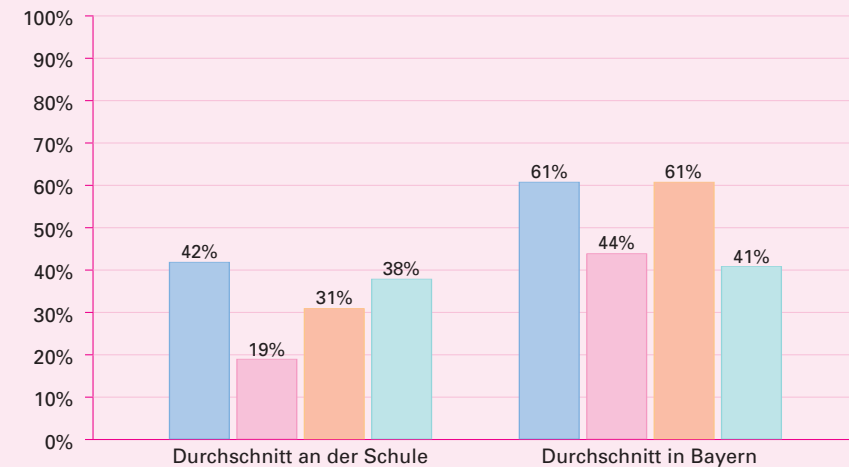
Es empfiehlt sich, ein umfassendes Konzept zur Fortbildungsarbeit im Sinne der Qualitätsentwicklung des Unterrichts zu entwickeln. In dieses Konzept sollten alle für das Lernen in der Schule Verantwortlichen (Eltern, Lehrer, Schulleitung, Schulaufsicht) eingebunden werden.

Prozess der Qualitätsentwicklung



Bei der Bestandsaufnahme, aber auch bei der Zieldiskussion bieten die Orientierungsarbeiten bzw. deren Ergebnisse vielfältige Möglichkeiten für eine fachlich qualifizierte Auseinandersetzung. Die grafische Visualisierung der Ergebnisse der Klasse, der Schule usw. erleichtern das Erkennen besonderer Schwerpunkte. Grundsätzlich bleibt aber immer zu bedenken, dass es sich bei den erkennbaren Abweichungen im Vergleich zu Schulamts- bzw. Landeswerten nicht um absolute Werte handelt. Sie sind als Tendenzen zu werten, deren Ursachen vielfältig sein können und innerhalb des Kollegiums zu klären sind.

Inhaltsbereich 1 Geometrie



- Nr. 4 Raumvorstellung/Bildkarten zuordnen
- Nr. 7a Flächenformen/gedankliches Operieren
- Nr. 7b Flächenformen/gedankliches Operieren
- Nr. 11 Raumerfahrung/Raumvorstellung/sich im Raum bewegen

Quellen / weiterführende Informationen

→ <http://www.isb.bayern.de> → Vergleichsarbeiten/Prüfungen → Orientierungsarbeiten (Grundschule) → Deutsch → 2004/05 → Anregungen zur Weiterarbeit

🎯 Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.3.3 Das Instrument der Jahrgangsstufentests

Leitung des Forums: Elfriede Ohrnberger, Dr. Hans W. Thum



Jahrgangsstufentests¹ sind ein Instrument, mit dem Lehrkräfte den Erfolg ihres Unterrichts überprüfen können. Ihre zentralen Bezugspunkte sind vor allem der einzelne Schüler und die individuelle Entfaltung seiner Kompetenzen durch den Unterricht. Die Jahrgangsstufentests haben somit einen ausgesprochen pädagogischen Ansatz. Die Tatsache, dass die Jahrgangsstufentests nicht von der Lehrkraft der jeweiligen Klasse gestellt werden, sondern landesweit vorgegeben werden, schafft eine pädagogisch interessante Situation: Lehrkraft und Schüler sitzen ge-

wissermaßen in einem Boot. Der Lehrer wird zum „Coach“ des Schülers, er berät und schult ihn, damit er den Jahrgangsstufentest erfolgreich bewältigen kann.

Warum Jahrgangsstufentests?

Während der Lehrplan den Prozess der Bildung und Erziehung durch Vorgaben oder den Input steuern will, bietet sich über Prüfungen ein zweiter Weg, das schulische System zu steuern, nämlich durch den Output (bzw. Outcome). Die Erfahrung des in Bayern schon seit langer Zeit zentralen Abiturs zeigt, dass Unterricht auch in ganz erheblichem Maße von den Prüfungen her gelenkt werden kann.

In den letzten Jahren wurde immer deutlicher, dass eine neue Lernkultur für unsere Jugend erforderlich wird: Diese setzt bei der Förderung der individuellen Fähigkeiten des Einzelnen an, besinnt sich auf die Nachhaltigkeit des Lernens in unserer schnelllebigen Gesellschaft und betont die Notwendigkeit eines flexibel einsetzbaren Grundwissens.

¹ Der Name „Test“ ist für diese Prüfungsaufgaben nicht gerechtfertigt. Die sog. Jahrgangsstufentests entsprechen nämlich nicht – im engeren Sinn – den Anforderungen, die man heutzutage an echte Tests stellen muss: Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Jahrgangsstufentests erfüllen hingegen sehr wohl die Kriterien, die man gemeinhin an Schulaufgaben oder Stegreifaufgaben anlegt: Transparenz und Bewertungsgerechtigkeit.

Genau das leisten die Jahrgangsstufentests. Sie verzichten auf ein Abprüfen der Details, überprüfen aber, ob das Grundwissen der vorhergehenden Jahre wirklich nachhaltig erworben wurde. Vor diesem Hintergrund spricht sehr viel dafür, die Tests zu Beginn des Schuljahres abzuhalten, wenn die Ferien Abstand geschaffen haben und nur das „Wichtige“, eben das Grundwissen, noch parat ist.

Es wird aber bei dieser Zielrichtung der Jahrgangsstufentests auch klar, dass Unterricht gezielt dieses Grundwissen verankern muss. Den Schülern muss bei jedem Lernakt bekannt sein, ob sie gerade Grundwissen oder – keineswegs unwichtiges – erläuterndes Detailwissen lernen. Selbstverständlich müssen die Methoden des Unterrichtens dies berücksichtigen und ganz spezifische sein, wenn auf nachhaltiges Lernen von Grundwissen abgehoben werden soll. Auch in den Prüfungsaufgaben während des Schuljahres soll immer ein gewisser Prozentanteil von Grundwissensaufgaben eingebaut werden, so dass die Schüler ihr Grundwissen ständig prüfen können und seine Beherrschung immer wieder honoriert bekommen.

Wie entstehen Zentrale Jahrgangsstufentests?

Die Vorschläge für die Aufgaben stammen von erfahrenen Schulpraktikern. Sie werden in Kommissionen im Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung überarbeitet und in einzelnen Klassen im Unterricht auf ihre Tauglichkeit hin erprobt. Zwar werden sie nicht in gleichem Maße geeicht wie dies bei echten wissenschaftlichen Tests üblich wäre, aber die „pragmatische“ Form der Erprobung, der sie unterzogen werden, erfüllt doch die Kriterien, die an diese Art der Lernstandserhebung angelegt werden sollten.

Wie sehen Zentrale Jahrgangsstufentests aus?

In den Aufgaben sollen unterschiedliche Bereiche des Grundwissens geprüft werden. So wird beispielsweise die Rechtschreibkompetenz im Jahrgangsstufentest Deutsch in der Jahrgangsstufe 6, die Sprachproduktionskompetenz im Jahrgangsstufentest Englisch der Jahrgangsstufe 6 und, bewusst anwendungsbezogen, die Fähigkeit, Größenordnungen zu erkennen und abzuschätzen, im Jahrgangsstufentest Mathematik der Jahrgangsstufe 8 geprüft. Alle diese Aufgabenstellungen sind durch Lehrplan-Lernziele abgedeckt und erlauben überdies einen motivierenden Unterricht.

Wen informieren Zentrale Jahrgangsstufentests?

Als Lehrkraft kann man den veröffentlichten Auswertungsdiagrammen unmittelbar entnehmen, wie der einzelne Schüler im Vergleich zum

„bayerischen Durchschnittsschüler“ die jeweilige Aufgabe gelöst hat. Man sieht zudem, wo größere Gruppen in einer Klasse deutliche Stärken oder Schwächen aufweisen. Der nachfolgende Unterricht muss dies berücksichtigen. Die Schulleitung wiederum kann feststellen, ob die Parallelklassen der Schule in etwa gleich abschnitten. Wenn deutliche Unterschiede auftreten, soll den Gründen nachgeforscht werden. Fachschaften sind vor diesem Hintergrund aufgerufen, sich – auf der Basis des Lehrplans und ausgehend von den Ergebnissen in den Jahrgangsstufentests – um gemeinsame Standards zu bemühen. Dabei ist es der Schule vor Ort möglich, Fehlschlüsse zu vermeiden und stattdessen die Rahmenbedingungen (z. B. soziologischer Hintergrund der Schüler) zu berücksichtigen. Selbstverständlich kann auch die Schulaufsicht Schlüsse aus den unterschiedlichen Ergebnissen einzelner Schulen in den Jahrgangsstufentests ziehen und Hilfen anbieten bzw. Konsequenzen einfordern. Schließlich werden auch Schüler und Eltern von den Lehrkräften über die Ergebnisse der Jahrgangsstufentests und die Konsequenzen für Unterricht und Lernkulturbemühungen informiert.

So erweisen sich Jahrgangsstufentests als wirksames und flexibles Instrument, um ortsnahe und schülerzentriert die Ergebnisse des Unterrichts zu überprüfen, zu analysieren und Schlussfolgerungen für den künftigen Unterricht und das künftige Lernverhalten der Schüler zu ziehen. Zugleich erlauben sie eine sachbezogene Rückmeldungskultur, wie sie über kurz oder lang in vielen Bereichen der Weiterentwicklung von Schule üblich werden muss. Schule als lernende Organisation hat mit den Jahrgangsstufentests bereits mit einem systemischen Vorgehen begonnen, wie es von komplexen Modellen der Organisationsentwicklung seit Jahren gefordert wird und in außerschulischen Bereichen auch schon Anwendung gefunden hat.²

In der Diskussion zeigte sich, dass die Information aller Beteiligten über Anlage, Zweck und Nutzung der Ergebnisse der Jahrgangsstufentests für die Arbeit in der Schule gerade mit Blick auf Schüler und Eltern noch verbessert werden kann.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

² Vgl. das Instrument des Organisationsentwicklungsmodells der European Foundation of Quality Management (EFQM), das auf schulische Bedürfnisse umgeschrieben bereits vorliegt.

4.3.4 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Hauptschule)

Leitung des Forums: Stefan Pielmeier

Ausgangssituation

Bereits zum siebten Mal wurden zu Beginn des Schuljahrs 2005/2006 in allen bayerischen Hauptschulen Jahrgangsstufentests durchgeführt. Nachdem die Arbeiten korrigiert und die Ergebnisse weitergeleitet wurden, geht man vielerorts wieder zur Tagesordnung über. Die Ergebnisse der Tests könnten und sollten jedoch sinnvoll für die weitere schulische Arbeit genutzt werden.

Testerstellung

Die zentralen Aufgabenstellungen werden jedes Jahr von einer Arbeitsgruppe am ISB erstellt. Die Gruppe wählt Aufgaben aus, die überwiegend dem Grundwissen zuzurechnen sind. Dabei werden die Aufgaben zwei Kategorien zugeordnet: Reproduktion und Reorganisation sowie Transfer und Problemlösen.

Auswertung an der Schule

Die Korrektur der Aufgaben erfolgt an der Schule. Genaue Korrekturanleitungen sollen eine möglichst einheitliche Korrektur sichern. Die Rückmeldung an die Schüler erfolgt zu jeder Aufgabe detailliert mit Angabe der erzielten Punkte. Die Daten werden in ein Computerprogramm eingegeben, das die Noten errechnet und darüber hinaus wesentlicher Ausgangspunkt für die schulinterne Aufarbeitung ist. Es ermöglicht der Klassenleitung abzulesen, ob es Fehlerschwerpunkte gibt, die die ganze Klasse betreffen und dann noch einmal gemeinsam thematisiert werden müssen, oder nur einzelne Schüler. Im letzten Fall liefern die Daten Ansatzpunkte für individuelle Fördermaßnahmen. Diese Analyse der Klassenlehrkraft ist der zentrale Aspekt der Auswertung.

Zur zentralen Auswertung werden die Daten an das ISB weitergeleitet, das den Schulen eine Vergleichsbasis auf Bayernebene liefert, die diesen als Orientierung dient. Die Entscheidung darüber, welche konkreten Maß-

nahmen für eine bestimmte Klasse zu ergreifen sind, kann jedoch nur die Klassenlehrkraft vor Ort treffen.

Über die Jahre haben sich bayernweit immer wieder die gleichen Problemfelder gezeigt: Aufgaben aus der Geometrie – insbesondere auch Flächen-, Umfang- und Volumenberechnungen – bereiten Schwierigkeiten ebenso wie Umrechnungen von Größen in andere Einheiten sowie komplexere Transferaufgaben.

Die Ergebnisse der Tests sollten in einer Konferenz besprochen werden, um dem Kollegium einen Einblick zu geben, wo allgemein Förderbedarf besteht, welche speziellen Schwierigkeiten angegangen werden müssen, welche Begriffe nicht genügend gesichert sind. Vielfach sind die Kollegen anderer Fächer auch daran interessiert, wie ihre Schüler abgeschnitten haben. Ziel einer solchen Konferenz sollte sein, ohne gegenseitige Vorwürfe einen konstruktiven Vorschlag zur Verbesserung der Leistungen zu erarbeiten und anschließend gemeinsam umzusetzen.

Von Interesse ist sicherlich auch, wie die Schule im Vergleich zum Landes- bzw. Landkreisschnitt steht. Ein Vergleich über die Jahre hinweg macht allerdings wenig Sinn, da die Aufgaben nicht testtheoretisch aufbereitet werden und somit nur eine Vergleichsbasis des aktuellen Jahres liefern. Der Schulleiter wird die Ergebnisse der Parallelklassen vergleichen. Bei langfristigen und eklatanten Abweichungen, die sich nicht durch äußere Bedingungen erklären lassen, ist ein beratendes Einschreiten angeraten. In erster Linie sollen die Daten jedoch der Orientierung für den einzelnen Lehrer bzw. die Schüler dienen.

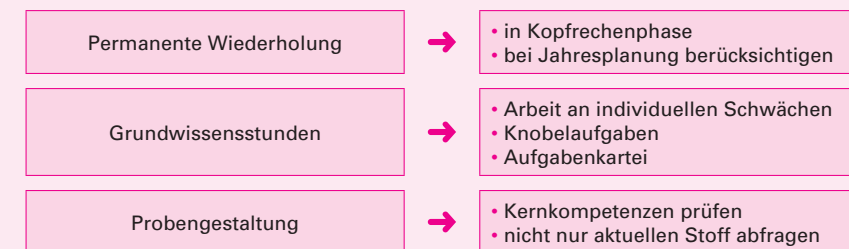
Produktiver Umgang mit den Ergebnissen

Anhand der Auswertung zeigt sich, welche Fehlerschwerpunkte bei den Schülern jeweils auftreten. Wie kann damit im Rahmen des Unterrichts umgegangen werden?

Eine durchgehende Individualisierung des herkömmlichen Unterrichts erscheint unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich. Im Rahmen des Wochenplanunterrichtes lassen sich jedoch von der Lehrkraft Freiräume schaffen, in denen individuelle Fehler bearbeitet werden können. Aufgabe der Lehrkraft ist es, Möglichkeiten für individuelles Arbeiten bereitzustellen.

Dabei erleichtert das Medium „Computer“ die Arbeit ganz erheblich. Mittlerweile gibt es zahlreiche Programme, die individuelles Arbeiten mit nachvollziehbarer Kontrolle ermöglichen. Aber auch individuelle Arbeits-

blätter mit Lösungskontrolle lassen sich mit einem Computer rasch erstellen. Die Schüler lernen, sich bei diesen Lernformen mehr für das eigene Lernen verantwortlich zu fühlen und über Selbstkontrolle gezielt an ihren Fehlerschwerpunkten zu arbeiten. Leistungsstärkere Schüler können sich in dieser Zeit z. B. mit Knobelaufgaben oder dem Erfinden eigener Aufgaben befassen. Gleichzeitig kann sich die Lehrkraft intensiv mit den Schülern zu befassen, bei denen das Scheitern nicht in mangelnder Übung, sondern in fehlendem Begriffsverständnis zu suchen ist. Da der neue Lehrplan auch das Augenmerk auf Grundwissen legt, lassen sich solche Einheiten zunächst in einzelne „Grundwissensstunden“ legen, wenn die Lehrkraft nicht die Wochenplanarbeit bevorzugt.



Schule kann allerdings nicht alleine grundlegende Defizite beheben, hier ist die Zusammenarbeit mit den Eltern notwendig. Daher ist es sinnvoll, diese über die Ergebnisse – insbesondere über schlecht bearbeitete Bereiche – der Tests zu informieren.

Kritische Aspekte

Die Ergebnisse von Jahrgangsstufentests bieten gute Ansatzpunkte für die Reflexion des Unterrichts durch die Lehrkraft und die Schule. Denn nur vor Ort können Gründe und Umstände für Erfolg oder Misserfolg adäquat analysiert werden. Ranglisten von Ergebnissen zu erstellen, ist in mehrfacher Hinsicht problematisch: Trotz aller Korrekturvorschriften sind nicht geringe Schwankungen möglich, auch sind die statistische Fehlerquote sowie Hintergrundvariablen nicht berücksichtigt. Ein zentrales Anliegen der Tests ist vielmehr, die individuellen Schwächen der Schüler zu erkennen und daran zu arbeiten.

Quellen / weiterführende Informationen

- Beispiele und Informationen zu den Jahrgangsstufentests auf der Homepage des ISB: <http://www.isb.bayern.de>
- Vergleichsarbeiten/Prüfungen

 Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.3.5 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Realschule und Wirtschaftsschule)

Leitung des Forums: Hans Hertel, Wolfgang Korn, Sonja Weber

Die Jahrgangsstufentests werden in Real- und Wirtschaftsschulen bereits seit mehreren Jahren durchgeführt (erster Jahrgangsstufentest Mathematik Realschule: 1998). Die Frage nach dem Umgang mit den Ergebnissen dieser zentral gestellten Arbeiten kann aus drei Sichtweisen reflektiert und diskutiert werden:

Thesen eines Aufgabenerstellers

- Viele Schulen sind noch nicht genau genug über Möglichkeiten und Grenzen der Tests informiert, was für einen angemessenen Umgang mit den Ergebnissen aber notwendig ist. Das ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) wird deshalb u. a. auf der Homepage noch genauere Informationen und Auswertungshilfen anbieten.
- Die Stärken der Tests liegen u. a. in einer schnellen Rückmeldung für Lehrkräfte, Schüler und Eltern. Ein Vergleich, wie erfolgreich die Aufgaben im Verhältnis zum bayernweiten Durchschnitt gelöst wurden, ist schon wenige Wochen nach den Tests möglich (Ergebnisse auf der ISB-Homepage), sodass konkrete Maßnahmen für das laufende Schuljahr beschlossen werden können. Im Fach Deutsch wird seit 2004 eine Auswertungshilfe angeboten, mit der u. a. die Leistungen der Klasse in den einzelnen Lernbereichen illustriert werden können. In allen betroffenen Fächern haben die Lehrer die Möglichkeit, in verschiedenen Lernbereichen lehrplanbezogene Fähigkeiten aller Schüler einzustufen und so gemeinsam mit der Klasse konkrete Maßnahmen zu planen. Bei allen positiven Merkmalen der Tests muss man auch ihre Grenzen anerkennen. So ist es im Fach Deutsch z. B. nur eingeschränkt möglich, einheitlich auswertbare Aufgaben zum Bereich „Schreiben“ zu stellen, der im Schulalltag aber zu Recht eine zentrale Rolle spielt. Die Tests können also nur einen Teil der Lehrplanziele abdecken.

- Die Daten, die im Rahmen der Tests erhoben und ausgewertet werden, erlauben kein „Schulranking“, da keine zusätzlichen Informationen über die Rahmenbedingungen einer Schule berücksichtigt werden. Dazu kommt, dass die Zahl der teilnehmenden Schüler unterschiedlich ist: Schulen mit nicht einmal zehn werden mit Schulen mit über 200 Teilnehmern verglichen. Für ein Bildungsmonitoring eignen sich die Daten im Übrigen auch deswegen nicht, weil die Jahrgangsstufentests nicht testtheoretisch konzipiert sind.



Wolfgang Korn,
Hans Hertel,
Sonja Weber

Thesen eines Schulleiters

- Die Tests sind als Evaluationsinstrumente grundsätzlich sinnvoll, da sie den Vergleich der Leistungen in der Klasse und an der Schule ermöglichen sowie die fachbezogene und fächerverbindende Zusammenarbeit stärken.
- Zur Sicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität durch die Jahrgangsstufentests sind bestimmte Voraussetzungen unabdingbar:
 - Es muss für Lehrer und Schüler klar sein, welche Kompetenzen (z. B. Bezug zum Lehrplan, Grundwissen, Bildungsstandards) die einzelnen Aufgaben auf welchem Anforderungsniveau prüfen.
 - Professionelle Instrumente, Methoden und Hilfen für die Analyse der Ergebnisse sowie Umsetzung der Erkenntnisse in den Unterricht sind erforderlich. Lehrkräfte müssen wissen, wie sie Klassenergebnisse interpretieren und wie sie damit umgehen sollten. Zentrale Fragen, die Testergebnisse hervorrufen, sind z. B.: „Was muss ich im Unterricht ändern?“ und „Wie implementiere ich Grundwissen?“. In diesen Bereichen muss es weitere Hilfestellungen geben, damit die Jahrgangsstufentests in Zukunft verstärkt der Selbstreflexion dienen und die Ergebnisse nicht nur „abgelegt“ werden, sondern zu Reaktionen führen.
- Die Tests werden derzeit im Verhältnis zu ihrem Nutzen vielerorts noch als zu aufwändig betrachtet (Arbeitszeit; enorme Anzahlen von Kopien an den Schulen), weswegen Weiterentwicklungen im inhaltlichen und organisatorischen Sinne erforderlich sind. Fortbildungsinitiativen zur produktiveren Nutzung der Ergebnisse auf der einen Seite und Online-Tests auf der anderen sind hierzu zwei Vorschläge zur Akzeptanzverbesserung.

Thesen einer Lehrkraft

- Die Schüler sollten auf die Anforderungen der Jahrgangsstufentests insofern vorbereitet werden, als sie ihr fachbezogenes Grundwissen dauerhaft festigen. Grundwissensaufgaben in Prüfungen und Lernum-

gebungen müssen selbstverständlich werden. Dies geschieht an der Leopold-Ullstein-Realschule Fürth z. B. durch die Orientierung des Unterrichts auch an den Bildungsstandards, durch Training von Arbeitstechniken und Strategien, Arbeit mit Grundwissensmappen und -bausteinen oder durch Übungsvorschläge für das Ende der Sommerferien.

- Schüler müssen mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg übernehmen – Lehrkräfte müssen diese Verantwortung einfordern und Hilfestellungen zum eigenständigen Lernen und Üben geben.
- Es zeigt sich, dass Schüler, die selbstständiges Arbeiten gewohnt sind, auch in Prüfungen besser abschneiden. Dazu sind einige fachbezogene „Schulstandards“ hilfreich, z. B. Arbeiten mit Hausaufgabenfolien und Lösungskarten oder Etablierung eines klassinternen Patensystems.
- Die Tests geben Anstöße zur Unterrichtsentwicklung und Impulse für eine neue Aufgabenkultur. Außerdem können sie die Zusammenarbeit in der Fachschaft, beispielsweise ausgehend von folgenden Fragestellungen fördern:
 - Welche Stärken bzw. Defizite lassen sich aus den Ergebnissen ablesen?
 - Wie können wir die Qualität des Unterrichts weiter verbessern? (Z. B. schulinterne Lehrerfortbildung für die Fachschaft, Qualitätsstandards festlegen, Jahrgangsteams mit einer im Stundenplan festgehaltenen Besprechungsstunde)
 - Wie gelingt es, Schüler von punktuell/kurzfristigem zu nachhaltigem Lernen zu führen?

Diskussionspunkte

In der abschließenden Diskussion kristallisierte sich heraus, dass fast alle Teilnehmer den grundsätzlichen Ideen der Jahrgangsstufentests durchaus positiv gegenüber stehen. Der enorme Arbeitsaufwand durch Kopien und Heften der Tests (an großen Schulen ca. 10.000 Kopien) beeinflusst die Akzeptanz an den Schulen jedoch negativ. Die Benotung der Tests wird von der Mehrheit der Lehrkräfte an den Schulen gewünscht; dennoch öffnen sich dadurch auch gewisse Problemfelder (z. B. negative Verstärkung bei schwachen Schülern zu Beginn des Schuljahres; Einschränkungen bei der Zusammenstellung der Tests). Die aktuelle Freigabe von 30 Modus21-Maßnahmen wird jedoch auch im Bereich der Notengebung größere Freiheiten für die Schulen eröffnen.

Quellen / weiterführende Informationen

- Beispiele und Informationen zu den Jahrgangsstufentests auf der Homepage des ISB: <http://www.isb.bayern.de>
→ Vergleichsarbeiten/Prüfungen



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.3.6 Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Gymnasium)

Leitung des Forums: Engelhardt Grötsch, Dr. Armin Stadler

Nicht zuletzt seit den Erkenntnissen der PISA-Studie setzt sich die Erkenntnis durch, dass durch eine gezielte Diagnose von Stärken und Schwächen eine signifikante Steigerung der Unterrichtsqualität erreicht werden kann. Erfolgreicher Unterricht muss auf die spezifischen, von Klasse zu Klasse variierenden Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet werden. Eine leistungsfähige Möglichkeit, den Leistungsstand möglichst frühzeitig und präzise zu erfassen, bietet die Durchführung zentraler Vergleichsarbeiten. In Bayern wird dieser Weg seit mehreren Jahren in Form der so genannten Jahrgangsstufentests beschritten. Diese werden am Gymnasium derzeit in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Latein durchgeführt. Sie sind im Laufe der Jahre zu einem festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit an den Schulen geworden; es gibt jedoch auch bisweilen Unsicherheiten, wie mit den Ergebnissen am besten umzugehen ist.

Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Nach der Korrektur der Arbeiten an den Schulen errechnet das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung die Landeswerte und bereitet die Ergebnisse für eine detaillierte Analyse an den Schulen auf. Diese Auswertung sollte auf mehreren Ebenen erfolgen. In der Regel werden zunächst die Ergebnisse der jeweiligen Klasse betrachtet. Bereits hier ist zu erkennen, ob sich innerhalb der Klasse Arbeitsbereiche herauschälen, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Dabei können auch für den einzelnen Schüler konkrete Förderaussagen getroffen werden, die am besten mit entsprechenden Hilfsangeboten verknüpft werden. Genauso aufschlussreich ist aber auch ein Blick auf die Schulebene. Hier lässt sich bestimmen, ob es im jeweiligen Fach übergreifende, mit hin strukturell bedingte Stärken und Schwächen gibt, auf die man auf Fachschaftsebene reagieren sollte.



Bei der Betrachtung der Ergebnisse – auf Ebene der Klasse, aber auch auf Schulebene – gilt es zweierlei zu bedenken: Zum Ersten muss unbedingt berücksichtigt werden, unter welchen spezifischen Bedingungen die Leistungen vor Ort erbracht wurden. Wirkungsvolle Maßnahmen können in der Regel nur dann eingeleitet werden, wenn die jeweiligen Voraussetzungen eines Schülers, einer Klasse, einer

Engelhardt Grötsch

Schule in die Überlegungen mit einfließen. Wenngleich die allgemeine Tendenz dafür spricht, bedeuten überdurchschnittliche Ergebnisse nicht immer überdurchschnittliche Unterrichtsqualität: Man denke z. B. an Klassen, deren Schüler mehrheitlich Elternhäusern entstammen, bei denen das Lesen einen hohen Stellenwert einnimmt. Höhere Werte im Bereich der Lesekompetenz sind hier von vornherein zu erwarten. Umgekehrt sind unterdurchschnittliche Werte nicht immer eine Folge unterdurchschnittlichen Unterrichts: So gilt es beispielsweise zu berücksichtigen, welche soziale Zusammensetzung die Klasse aufweist oder ob es im Vorfeld längeren Unterrichtsausfall gab. Wie längerfristige Beobachtungen zeigen, darf man aber auch diese Aspekte nicht überbewerten.

Systematische Unterrichtsentwicklung

Am erfolgreichsten wird das Arbeiten mit den Ergebnissen, wenn die Maßnahmen in einen übergeordneten Rahmen eingebettet werden. Auf der Ebene der Fachschaft bietet es sich an, Vereinbarungen zu treffen, um schulintern sinnvolle Schwerpunkte zu setzen. Dies kann z. B. durch gemeinsame Bereitstellung von Übungsmaterial ergänzt werden, auf das künftig jeder Fachlehrer der betreffenden Jahrgangsstufe zugreifen kann. Der Vorteil von Schritten auf Fachschaftsebene besteht darin, dass die Effekte im Laufe der Jahre auf breiter Front wirksam werden können: Wenn sich nämlich eine Maßnahme bewährt, kann sie gleichsam zum schulinternen Standard erhoben werden.

Um diese Art schulinterner Qualitätssicherung zu erreichen, bedarf es jedoch geregelter Abläufe. Zunächst ist es stets wichtig, nach der gemeinsamen Analyse realistische Ziele zu stecken und zu vereinbaren. Die Maßnahmen, die sodann ergriffen werden, müssen für die mehrfache Verwendung zur Verfügung stehen; demzufolge ist eine entsprechende Dokumentation ratsam. Am Ende muss die Überprüfung der selbst gesteckten Ziele stehen. Die Jahrgangsstufentests im folgenden Schuljahr geben darüber unmittelbar Aufschluss, doch betrifft dies jeweils nur ein oder zwei Jahrgangsstufen und nicht mehr die Schüler, die den Jahrgangsstufentest des laufenden Schuljahrs absolviert haben. Es ist daher ratsam, flankierende schulinterne Evaluationsmaßnahmen zu ergreifen.

Einbeziehung von Schülern und Eltern

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass eine umfassende Information aller Beteiligten nicht nur die Akzeptanz, sondern auch die Effektivität der Jahrgangsstufentests erhöht. So empfiehlt es sich, Schüler und Eltern über die Ziele, den Aufbau und die Durchführung der Jahrgangsstufentests frühzeitig zu informieren. Dabei kommt es auch darauf an, auf die Fördermöglichkeiten im Anschluss an die Auswertung zu verweisen. Es sollte Schülern wie Eltern schon im Vorfeld verdeutlicht werden, dass die Schule die Ergebnisse nicht nur erheben, sondern intensiv mit ihnen arbeiten wird.

Durch die Einbeziehung der Schüler gewinnen diese das Gefühl, dass die Maßnahmen der Lehrkraft ihnen direkt zugute kommen und ihrer Förderung dienen. Das erhöht die Motivation und schafft Erfolgserlebnisse, wenn nämlich nach einiger Zeit festgestellt wird, dass die gemeinsamen Anstrengungen gegriffen haben.

Zusammenfassung

Vorrangiges Ziel des Umgangs mit den Jahrgangsstufentests muss es sein, die Unterrichtsqualität nachhaltig zu erhöhen, indem wirksame Fördermaßnahmen ergriffen werden. Dazu bedarf es einer ebenso umfassenden wie umsichtigen Auswertung der Ergebnisse. Schulen, die ihre diesbezüglichen Anstrengungen in einen systematischen Prozess der inneren Schulentwicklung überführen, können dabei als Beispiele „guter Praxis“ gelten.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.4 Selbstständige Schulen und Qualitätssicherung

Neue Lehrpläne und Bildungsstandards erweitern die pädagogischen und didaktisch-methodischen Spielräume der Schulen, bedeuten für sie aber gleichzeitig eine stärkere Ergebnisverantwortung. Höhere Eigenständigkeit bei gleichzeitig zunehmender Outcome-Orientierung sind damit die zwei Seiten einer Medaille, die sich auf einen schulpolitischen Perspektivenwechsel zurückführen lässt. Anhand von Beispielen aus dem In- und Ausland wird aufgezeigt, wie Schulen ihre gewachsenen Spielräume sinnvoll nutzen können, um sich qualitativ weiterzuentwickeln.

Im Beitrag „MODUS21 – ein effizienter Weg zur Qualitätssteigerung“ wird aufgezeigt, wie Schulen mit einer neuen, umfangreicheren Form der Selbstständigkeit umgehen. Dies ist Teil eines permanenten Prozesses, der letztlich dazu führen soll, ihnen mehr Freiheit in der Konturierung ihres fachlichen und pädagogischen Auftrags zu geben.

Der Beitrag „Schulische Selbstständigkeit am Beispiel des Kantons Thurgau/Schweiz“ formuliert zentrale Ziele des Schulwesens in einem Schweizer Kanton, so beispielsweise die Erziehung der mündigen Persönlichkeit zu Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Dargestellt wird, wie Schule die Schüler in der Entfaltung und Beherrschung ihrer körperlichen und seelischen Bedürfnisse unterstützen kann.

Schließlich ist im Beitrag „Erfahrungen mit Qualitätssicherung an beruflichen Schulen“ von einer zunehmenden Bedeutung betrieblicher Qualitätsarbeit, der Entwicklung von beruflichen Schulen hin zu mehr organisationaler Selbstverantwortung sowie von systematischer schulinterner Qualitätsarbeit die Rede. Ein weiterer Aspekt sind die Entwicklungen im europäischen Raum, wie der entstehende Europäische Qualifikationsrahmen oder die Überlegungen zu einem Credit Point System (ECVET) innerhalb des Systems der beruflichen Bildung.

4.4.1 MODUS21 – ein effizienter Weg zur Qualitätssteigerung

Leitung des Forums: Regina Pötke, Ruth Kotzian

1. Hintergrund

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA lassen Rückschlüsse darauf zu, dass Schulen ihre fachliche und pädagogische Qualität steigern, wenn sie möglichst weitgehend eigenverantwortlich handeln. Jedoch: Wer fordert, man müsse Schulen nur in die Selbstständigkeit „entlassen“, dann würden über Nacht die Noten besser, die Schüler eigenständiger, die Lehrkräfte zufriedener – der verkennet die Komplexität der Organisation „Schule“. Ein von oben angeordnetes und abruptes Entlassen in die Autonomie würde unsere Schulen vor erhebliche Probleme stellen¹.



Regina Pötke

Der Spielraum aber, der Schulen innerhalb gesetzlicher Vorgaben zur Verfügung steht, ist sehr viel größer als oft angenommen – und kann noch wesentlich erweitert werden. Um diese Erweiterungsmöglichkeiten zu benennen, sie auszumessen, sie anhand konkreter Projekte zu erproben, ihre Wirksamkeit zu evaluieren und die Ergebnisse anschließend auf alle Schulen in Bayern zu übertragen, entstand in enger Kooperation zwischen dem Staats-

ministerium für Unterricht und Kultus und der Stiftung Bildungspakt Bayern der Modellversuch MODUS21 (**MO**del**l** **U**nternehmen **S**chule im 21. Jahrhundert). Ausgangspunkt waren dabei folgende Überlegungen:

- Die Vorschriftendichte engt die Schulen in ihrem Auftrag ein.
- Neue Qualitätssteuerungsverfahren aus der Wirtschaft können für die Schulen nutzbar gemacht werden.
- Ergebnisse von Kongressen, Beratergremien und einschlägigen Studien sollen konstruktiv einbezogen werden.

¹ Eine vollständig autonome Schule kann es in der Bundesrepublik Deutschland dem Grundgesetz nach ohnehin nicht geben: Art. 7 (1) „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“

2. Vorgehen

Die Pilotschulen von MODUS21 sollten erproben, wie viel schulische Selbstständigkeit sinnvoll ist. Als Handlungsrahmen wurden lediglich vier Arbeitsfelder (siehe 3.) vorgegeben, die während der fünfjährigen Gesamtlaufzeit von jeder Schule zu bearbeiten waren; welche Maßnahmen die Schulen innerhalb dieses Rahmens für erprobenswert hielten, blieb den Schulen selbst überlassen. Nur das erste Arbeitsfeld war obligatorisch für die gesamte Laufzeit.

Das Projekt stieß schon nach dem ersten Jahr seiner Laufzeit in der Fachwelt wie in der Öffentlichkeit auf großes Interesse und breite Zustimmung. Viele Schulen bewarben sich nun um die Aufnahme in den Modellversuch, obwohl es anfangs nicht einfach gewesen war, Schulen zu finden, die sich der komplexen Aufgabe stellen wollten, zumal mehrjährige Erfahrung in Innerer Schulentwicklung eine Bedingung war. Hinzu kam, dass der Start in eine Zeit fiel, in der die Arbeitsbedingungen für Lehrer infolge knapper werdender Mittel zunehmend schwieriger wurden.

Die Fäden des Modellversuchs liefen bei der Projektleitung in der Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern zusammen. Hier wurden die Aktivitäten der Schulen koordiniert und die Schulen individuell pädagogisch und juristisch beraten. Neben einer jährlichen Vollversammlung aller MODUS21-Schulen, die vor allem auch dem Austausch der verschiedenen Schularten diente, wurden schulart- oder fachbezogene Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen je nach dem Bedarf der Schulen durchgeführt (z. B. zu den Themen „Leistungsbewertung“, „Evaluation“, „Projektmanagement“). Eine Internet-Plattform diente der virtuellen Kommunikation unter den Schulen. Für die Eltern- und Schülervertreter der MODUS21-Schulen gab es gesonderte Tagungen, auf denen die MODUS21-Aktivitäten unter dem besonderen Blickwinkel der Adressaten diskutiert wurden. Darüber hinaus erfordert die Vielzahl erprobter Maßnahmen und deren Heterogenität ein angepasstes Evaluationsverfahren, auch im Bereich der inneren Evaluation.

3. Arbeitsfelder

Die MODUS21-Schulen arbeiten schwerpunktmäßig an folgenden Themen:

- „Qualität von Unterricht und Erziehung“ (u. a. Prüfungskultur, Umsetzung des Lehrplans, partnerschaftliche Elternarbeit, Qualitätsentwicklung sowie -sicherung),
- „Personalmanagement und Personalführung“ (u. a. Teamstrukturen, Mitarbeitergespräch, Personal- und Teamentwicklung, Personalverantwortung),

- „Inner- und außerschulische Partnerschaften“ (u. a. Zusammenarbeit mit Unternehmen, Nutzung externer Ressourcen) sowie
- „Sachmittelverantwortung“ (Verantwortung für das Schulbudget in Absprache mit dem Sachaufwandsträger).

4. Erfahrungen und Ergebnisse

Die jeweils erfolgreich evaluierten Maßnahmen der Schulen wurden in Zusammenarbeit mit den Vertretern der Schulabteilungen des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und Vertretern der Stiftungsunternehmen für die Freigabe an allen bayerischen Schulen ausgewählt. Einige der freigegebenen MODUS21-Maßnahmen sind nach den derzeit gültigen Schulordnungen nicht erlaubt. Bevor sie in die anstehende Überarbeitung der Schulordnungen eingehen, schaffen die Kultusministeriellen Bekanntmachungen Rechtssicherheit für die Schulen².

Viele Informationsaktivitäten begleiten die Implementierung der Maßnahmen an den Schulen, so beispielsweise das MODUS21-Buch, Lehrerfortbildungen an der ALP in Dillingen und an MODUS21-Schulen, acht Regionale Schulentwicklungstage zum Thema MODUS21 und die Öffnung der bereits bestehenden MODUS21-Internetplattform der Stiftung Bildungspakt Bayern für alle Schulen. Im MODUS21-Handbuch finden sich wichtige Hinweise darauf, was bei der Umsetzung der Maßnahmen beachtet werden sollte.

5. Ausblick

Was bisher erreicht wurde, ist ein erster Schritt hin zu einer selbstständigeren Schule. MODUS21, die „stille Reform von innen“, ist Teil eines permanenten Prozesses, der letztlich dazu führen soll, den Schulen mehr Freiheit in der Konturierung ihres fachlichen und pädagogischen Auftrags zu geben.

Quellen / weiterführende Informationen:

- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.):
MODUS21 – Das Programm – Die Maßnahmen. Berlin, 2005
- <http://cgi.bildungspakt-bayern.de> → Was wir tun → Großprojekte → MODUS21



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

² KMBek vom 03.08.2005 Nr. MB 3-5S4640-6.68906

4.4.2 Selbstständige Schulen und Qualitätssicherung: Schulische Selbstständigkeit am Beispiel des Kantons Thurgau

Leitung des Forums: Uwe Moor

Entwicklung des Schulsystems in der Schweiz

Das Schulsystem in der Schweiz und ganz speziell im Thurgau ist das Ergebnis eines kontinuierlichen Prozesses, der durch keine Katastrophen geprägt war, die einen Neubeginn notwendig gemacht hätten. Die Geschichte zeigt, dass im Kanton Thurgau die Schule als Institution älter ist als der Staat: 1803 hatte man das Bedürfnis, ein Lehrerseminar als Grundlage für einen in der Zukunft liegenden modernen Staat zu schaffen, einen Staat, der bis heute noch nach den Grundideen von 1848 funktioniert.

Aus dieser Grundidee sind die 26 verschiedenen Schulsysteme in vier Kulturräumen der Schweiz entstanden. Diese 26 Schulsysteme sind seit damals in einem gegenseitigen Spannungsverhältnis, das Unterschiede betont, Angleichungen nötig macht, Übereinstimmungen pflegt und trotzdem die Eigenständigkeit betont. Man sucht selbstständig nach Lösungen für gemeinsame Probleme und findet dadurch verschiedene Möglichkeiten, diese zu lösen, um sie dann wieder in einem mühsamen Prozess gegenseitig anzupassen, aber auch zu hinterfragen – ein nicht zu unterschätzender Vorgang der Qualitätsentwicklung.

Bildungsauftrag der Schulen

Der Bildungsauftrag geht im Thurgau aus dem Lehrplan hervor. Unter den allgemeinen Leitlinien steht:

„Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, zur Erziehung der mündigen Persönlichkeit zu Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein beizutragen. Die Schule unterstützt die Schülerinnen und Schüler in der Entfaltung und Beherrschung ihrer körperlichen und seelischen Bedürfnisse. Die Schule vermittelt sowohl Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten als auch Haltungen. Die Schule ist lebensbejahend.“

Bei diesen hohen Ansprüchen, die an die Schule gestellt werden, sind alle gefordert – und wenn diesen Ansprüchen genügt wird, hat die Schule Qualität.

Qualitätssicherung

Wird Schulerfolg kurzgeschlossen mit wirtschaftlichem Erfolg, wird den Schülern die Chance genommen, sich gegenseitig und sich selbst besser kennen zu lernen. Das natürliche Wachsen eines sozialen Gefüges wird behindert, Konkurrenz und Selektion werden gefördert. Die messbare Leistung wird immer mehr in den Vordergrund gedrängt, um der sozialen Realität auszuweichen. Schule kann nicht alle Mängel der Sozialisierung auffangen, aber Kinder und Jugendliche brauchen Liebe und Führung, Zuwendung und Vorbilder, das heißt eine Kultur.

Qualitätssicherung an Schulen wird im Thurgau gestützt durch Basisarbeit: Die Lehrpläne wurden in Basisarbeit entwickelt, Schulentwicklung geht grundlegend von der Basis, vor allem von den Lehrkräften aus. Das Thurgauische Lehrerseminar hat über zwanzig Jahre an seiner Entwicklung gearbeitet – im Rahmen einer ständigen Auseinandersetzung des gesamten Kollegiums mit der momentanen gesellschaftlichen Situation. Entwicklungen sind erkannt und deren Erfolgspotentiale analysiert worden, damit geeignete Reaktionen möglich waren. Ein Verpassen neuer prägender Tendenzen hätte das Ende der Schule bedeuten können. Dieses Bewusstsein spornte und spornt die Lehrkräfte zu einem einmaligen Engagement für das Ganze an.

Bis vor kurzem hatte das Thurgauische Lehrerseminar einfache Strukturen, um Vorstellungen und Entwicklungen durchzusetzen. Die allgemeine Forderung der Lehrerbildung auf Hochschulstufe führte auch im Thurgau zu Kompromissen und Anpassungen an internationale Standards.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.4.3 Erfahrungen mit Qualitätssicherung an beruflichen Schulen

Leitung des Forums: Prof. Dr. Dieter Euler, Arnulf Zöllner

„Der zentrale Ort für Qualitätsentwicklung ist die Schule“, so eine der fünf Thesen, mit der der bayerische Kultusminister Siegfried Schneider den Kongress „Qualitätssicherung an Bayerns Schulen“ eröffnete. So zutreffend und überzeugend die o. g. These auch ist, so komplex und schwierig stellt sich das Themengebiet „schulische Qualitätsarbeit“ dar, wenn es um Fragen der Konzeptionierung, der Umsetzung, der Instrumente und um den Anspruch einer Nachhaltigkeit von Qualitätsarbeit geht. Im Bereich der beruflichen Schulen wird das Thema in unterschiedlicher Ausprägung schon seit den 70er Jahren diskutiert. Inspiriert von einer zunehmenden Bedeutung betrieblicher Qualitätsarbeit, der Entwicklung von Beruflichen Schulen hin zu mehr organisationaler Selbstverantwortung sowie den internationalen Vergleichsstudien im allgemein bildenden Schulwesen hat das Thema in den 90er Jahren verstärkt Eingang in das berufliche Schulwesen gefunden. Ein weiterer Aspekt sind die Entwicklungen im europäischen Raum, wie der entstehende Europäische Qualifikationsrahmen oder die Überlegungen zu einem Credit Point System (ECVET) innerhalb des Systems der beruflichen Bildung.

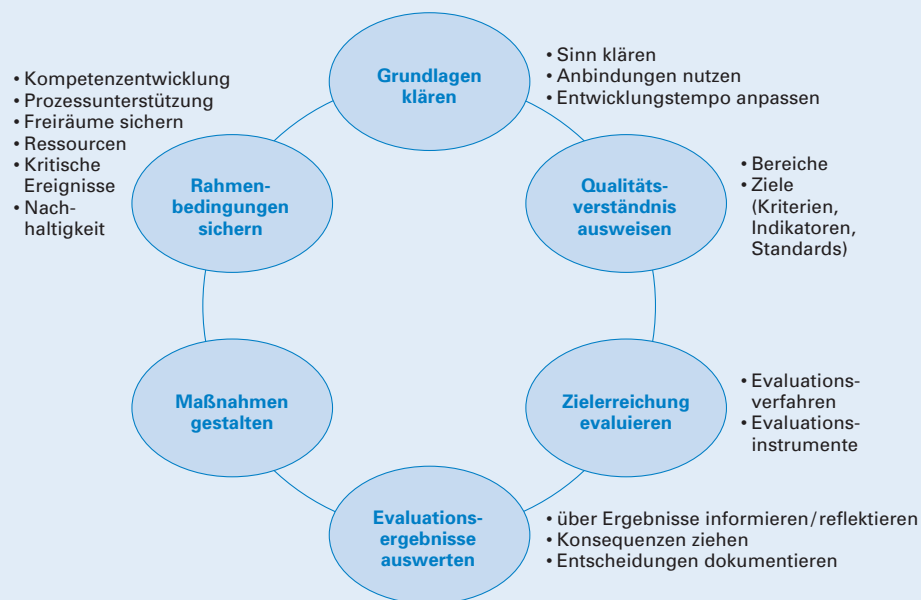
ISO-Zertifizierung und EFQM-Selbstbewertungen (European Foundation for Quality Management) wurden punktuell von Schulen aufgegriffen oder in Modellversuchen erprobt. Einzelne Länder haben flächendeckende Projekte aufgelegt (z. B. Niedersachsen EFQM, Baden-Württemberg OES [„Operativ Eigenständige Schule“]). Fast alle Länder haben Qualitätsagenturen eingerichtet, die als externe Institutionen innerschulische Qualitätsarbeit evaluieren. Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen

- nach dem Zusammenspiel von strategischen Zielvorgaben („Top-down-Vision“) und operativen Bedürfnissen der Schulen („Bottom-up-Entwicklungen“),
- nach dem Verhältnis von schulinterner Qualitätsarbeit und externer Evaluation,
- nach den verwendbaren Instrumenten bzw. den verfügbaren Unterstützungssystemen,

- hinsichtlich des Konsenses beim Qualitätsbegriff bzw. bei den zu Grunde liegenden Inhalten sowie
- zur notwendigen Integration der verschiedenen Lernorte bei der Qualitätsarbeit.

„Der zentrale Ort für Qualitätsentwicklung ist die Schule“: Diese These stellt die operative Qualitätsarbeit in die Verantwortung der einzelnen Schule bzw. des dort tätigen Personals. Diese richtige Maßnahme kann jedoch nur der erste Schritt einer flächendeckenden Qualitätsarbeit sein, berücksichtigt man, dass es keine „wahren“ Qualitätsziele gibt. Qualitätsziele können nicht nach wahr oder falsch, sondern nur nach gültig oder ungültig unterschieden werden, womit Qualitätsentwicklung prinzipiell auf einen Bezugsrahmen angewiesen ist (vgl. Euler [2005], S. 15). Diesen Bezugsrahmen gilt es zu definieren, insbesondere aber auch zu kommunizieren und transparent zu machen. Aktuell kann festgestellt werden, dass die Entwicklung von Beruflichen Schulen hin zu eigenständigeren Schulen – mit den Verantwortungsbereichen „Curriculum“, „externe Kooperation“, „Personal- und Budgetverantwortung“ – diesen Rahmen setzt, dieser allerdings noch deutlicher gestaltet werden muss.

Zielpunkte: Kernaktivitäten einer systematischen Qualitätsentwicklung



Berufliche Schulen kooperieren in vielfältiger Weise mit außerschulischen Partnern und Lernorten, was in den vergangenen Jahren zu vielfältigen schulspezifischen Qualitätsentwicklungsaktivitäten geführt hat. Gleichzeitig wird aktuell über die Möglichkeit einer lernortübergreifenden

Qualitätsentwicklung diskutiert (vgl. Euler [2005], S. 72 f.). Dies führt zwingend zu der Notwendigkeit einer engen Kooperation zwischen den Institutionen der externen Evaluation und den Verantwortungsträgern einer schulinternen Qualitätsarbeit im Hinblick auf die Konsistenz beider Systeme. Eine systematische externe Evaluation benötigt auch eine systematische interne Qualitätsentwicklung – ja, eigentlich setzt sie diese voraus. Hier gilt es noch zu prüfen, inwieweit landesweit vergleichbare Vorgehensweisen oder eine einheitliche Nutzung von Instrumenten (vgl. Niedersachsen und Baden-Württemberg) – auch im Hinblick auf die Begrenztheit von materiellen und personellen Ressourcen – anzustreben sind. Unabhängig davon zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass Schulen auf eine fundierte Beratung und eine zumindest zeitweise Begleitung im Prozess der internen Qualitätsarbeit angewiesen sind.

Letztendlich benötigt nachhaltige Qualitätsarbeit eine abgestimmte und akzeptierte Definition des Qualitätsbegriffes und insbesondere einen Konsens über die Qualitätskriterien – bezogen auf die qualitätsrelevanten Bereiche. Hier gibt es zwischen den verschiedenen Instrumenten, aber auch zwischen den Instrumenten und den von der externen Evaluation definierten Kriterien einer guten Schule, eine nicht unerhebliche Schnittmenge.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die schulische Qualitätsarbeit an Bedeutung gewinnt. Nachhaltige Veränderungen wird es aber nur geben, wenn die betroffenen Akteure von der Sinnhaftigkeit entsprechender Aktivitäten überzeugt werden können und ein Mehrwert, bezogen auf die Organisation Schule, den Unterricht und die persönliche Arbeitsplatzzufriedenheit erkennbar wird.

Auch in der Qualitätsentwicklung ist die Veränderung eine Reise und kein Plan und „die oberen Behörden sollen sich nicht als Inspektorat verstehen, sondern als Ermöglicher von Eigenständigkeit und Kreativität“ (vgl. Euler [2005], S. 7 ff.).

Quellen / weiterführende Informationen:

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung, Untersuchung von Prof. Dieter Euler (= Heft 127). Bonn 2005
- Berufsbildung Heft 91/92. Seelze 2005

 Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.5 Qualitätssicherung im Schulalltag

Die Qualität einer Schule zu verbessern ist eine gemeinsame Aufgabe von Schulleitung und Kollegium, die hohe Ansprüche stellt. Schulleiter sind als Impulsgeber gefordert, Lehrkräfte sind mit leistungsheterogenen Lerngruppen konfrontiert. Wie sie den Erwartungen gerecht werden können und welchen Beitrag hierzu die Lehrerfortbildung leistet, wird in den folgenden Foren dargestellt.

Das Forum „Qualitätssicherung als Führungsaufgabe“ zeigt Qualitätssicherung als Erfolg versprechenden Ansatz für eine ergebnisorientierte Schulentwicklung auf. Durch eine stärkere Akzentuierung der Führungs-

funktion haben Schulleiter eine Schlüsselfunktion in diesem Prozess. Als bedeutendstes Ziel aller Bemühungen wird dabei die Weiterentwicklung des Unterrichts identifiziert.

Im Beitrag „Individuelle Förderung, Diagnosefähigkeit und Umgang mit Heterogenität“ wird ein Thema aufgegriffen, das zu Recht derzeit zu den wichtigsten in Bildungspolitik und Schulpraxis zählt. Der Umgang mit Heterogenität gehört zweifellos zu den zentralen Herausforderungen des Unterrichts in allen Schularten, eine umfassende diagnostische Kompetenz sowie die daraus resultierende individuelle Förderung stellen damit ein entscheidendes Qualitätskriterium von Schule dar.

4.5.1 Qualitätssicherung als Führungsaufgabe

Leitung des Forums: Thomas Sachsenröder, Barbara Loos

Was heißt Schulqualität?

Alle Maßnahmen im Rahmen der Qualitätssicherung, in deren Zusammenhang Qualität systematisch erhalten, gefördert oder verbessert wird, zielen auf eine ergebnisorientierte Schulentwicklung ab. In Verbindung mit einer stärkeren Akzentuierung der Führungsfunktion haben Schulleiter eine Schlüsselrolle im Prozess der Qualitätssicherung.

Die Orientierung am Resultat ist grundlegend für den Prozess der Qualitätssicherung. Nicht am Wollen oder der guten Absicht lässt sich Schulqualität bestimmen, sondern an dem, was die Schüler wissen und können, also am Ergebnis. Der bedeutendste schulische Einflussfaktor darauf ist der Unterricht. Er muss bei der Beurteilung der Schulqualität entsprechend gewichtet werden.

In diesem Sinn ist die Funktion von Bildungsstandards zu verstehen: Sie formulieren die zu erreichenden Resultate auf verschiedenen Kompetenzniveaus und machen sie einer empirischen Überprüfung zugänglich.

Führung im Qualitätsprozess

Gute Schulen sind geführte Schulen. Zu den wichtigsten Aufgaben einer qualitätsbezogenen Führung, bei welcher der Unterricht im Zentrum des Leitungshandelns steht, gehören u. a. die Generierung der Entwicklungs- bzw. Qualitätsziele, die Abstimmung mit dem Kollegium, der Elternschaft und den Schülern sowie die Evaluation der erreichten Qualität.

Die Qualität einer Schule lässt sich nur verbessern, wenn hinreichend Klarheit über die angestrebten Ziele besteht. Zielvereinbarungen gehören deshalb im Prozess der Qualitätssicherung zu den wichtigsten und zugleich anspruchsvollsten Führungsaufgaben.

Gute Ziele sind

- begründet, d. h. es gibt überzeugende Argumente das Ziel anzustreben und der Nutzen ist für die Lehrkräfte (ggf. auch für die Schüler und Eltern) klar erkennbar;

- (unterrichts-)relevant, d. h. sie wirken sich positiv auf die Unterrichtsqualität und die Lernergebnisse aus;
- überprüfbar, d. h. es können Indikatoren angegeben werden, mit denen das Erreichen gemessen werden kann;
- herausfordernd, d. h. sie liegen im Bereich des Möglichen, führen aber zu einer deutlich wahrnehmbaren Verbesserung;
- beeinflussbar, d. h. das angestrebte Ergebnis kann von der Schule beeinflusst werden;
- kongruent mit den Zielen der Schule, d. h. sie stehen im Einklang mit dem Schulprogramm und dem Bildungsauftrag der Schule.

Qualitätssicherung: Anspruch und Wirklichkeit

Auf Schulqualität bedachtes Führungshandeln und tatsächliche Schulleitertätigkeiten klaffen oft auseinander. Der Schulleitungsalltag wird von zahlreichen Routineaufgaben dominiert, z. B. von administrativen Tätigkeiten, von beratenden Tätigkeiten (Lehrkräfte, Schüler, Eltern) und sonstigen Leitungstätigkeiten (Konferenzleitung, Berichte, Statistik).

Die Gründe dafür sind vielfältig: Hohe Unterrichtsverpflichtung der Führungskräfte, übergroße Führungsspanne, zu wenig Verwaltungspersonal und nicht zuletzt eine jahrzehntelang gewachsene Schulkultur, in der den Führungs- und Steuerungsansprüchen der Schulleitung mit Skepsis begegnet wird, sind einige davon.

Schulleitungen befinden sich hier häufig in einem Dilemma, wie es für Führungssituationen kennzeichnend ist:

- Schulleitungen sollen die Schule entwickeln, müssen aber die Reduzierung der personellen Ressourcen bewältigen;
- sie sollen motivieren, müssen aber den Unmut über verschlechterte Rahmenbedingungen auffangen;
- sie sollen Qualität sichern, werden aber vom Tagesgeschäft voll in Anspruch genommen;
- sie sollen Ziele verwirklichen, müssen sich aber mit widersprüchlichen Wünschen auseinander setzen.

Ungeachtet dieser Widersprüchlichkeiten gilt, dass Qualitätssicherung eine zentrale Führungsaufgabe ist. Es macht den persönlichen Stil einer Führungskraft aus, wie es ihr gelingt, im Schulleiteralltag eigene Akzente in der Qualitätssicherung zu setzen.



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.5.2 Individuelle Förderung, Diagnosefähigkeit und Umgang mit Heterogenität

Leitung des Forums: Erich Weigl, Katharina Schlamp, Dr. Franz Knoll

Heterogenität der Lerngruppe als Herausforderung

Der Umgang mit Heterogenität gehört zweifellos zu den zentralen Herausforderungen des Unterrichts in allen Schularten. Im Mittelpunkt stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihren physischen und psychischen Voraussetzungen, ihren Fähigkeiten (Stärken und Schwächen), Interessen, Handlungsstrategien und Bedürfnissen. Der Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen erfordert differenzierenden und individualisierenden Unterricht, der sich an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und dem Leistungsstand der einzelnen Schüler orientiert. Der diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft kommt demnach eine besondere Bedeutung zu.

Förderung von Schülern als Qualitätselement von Schule

Die Förderung der Schüler ist der grundlegende pädagogische Auftrag einer jeden Schule und ein elementares Prinzip eines jeden Unterrichts. Individuelle Förderung bedeutet die bestmögliche Unterstützung der Entwicklung der Leistungspotenziale des einzelnen Schülers. Die Bandbreite reicht vom Fördern als Ausgleich von Schwächen/Defiziten bis hin zum Fördern von Stärken, von sonderpädagogischem Förderbedarf bis hin zu Hochbegabung. Maßnahmen zielen auf die direkte Unterstützung als auch auf die indirekte Förderung des Schülers durch die Gestaltung und Auswahl einer bestimmten Lernumgebung. Eine Form angemessener Förderung eines Schülers ist z. B. die Wahl eines seinen Lern- und Leistungsvoraussetzungen angemessenen Anforderungsniveaus, auf dem der Schüler sich in den nächsten Jahren durch gezieltes Fordern erfolgreich entwickeln soll. Dies erfordert die Differenzierung in unterschiedlich anspruchsvolle Lerngruppen, wie z. B. in einzelne Schularten. Förderung soll Lernversagen möglichst verhindern.

Bei sonderpädagogischem Förderbedarf sind Grundlagen für die individuelle Förderung überdies im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) in einigen Artikeln festgeschrieben (Art. 30 Zusammenarbeit von Schulen; Art. 21 Mobile Sonderpädagogische Dienste; Art. 41 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und kranke Schüler).

Individuelle Förderung auf der Basis von Diagnostik

Die enge Verzahnung von Diagnostik, individueller Förderung und Evaluation ist im Umgang mit Heterogenität außerordentlich wichtig und betrifft alle Schularten. Im Förderschulbereich wird beispielsweise mit der Aufnahme eines Kindes ein sonderpädagogischer Förderplan zum Zweck der diagnosegeleiteten Förderung erstellt, der regelmäßig zu überprüfen, fortzuschreiben und mit den Erziehungsberechtigten zu erörtern ist (vgl. Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung, VSO-F § 19). Aber auch in allen anderen Schularten gewinnt ein individueller Förderansatz zunehmend an Bedeutung: Die neuen Grundschulzeugnisse fordern ihn an der Regelschule heraus. Ebenso ist er die Basis für eine wirksame Förderung in den Intensivierungsstunden des achtjährigen Gymnasiums.

Diagnosekompetenz – eine Schlüsselkompetenz der Lehrkraft

Individuelle Förderung muss als Gemeinschaftsaufgabe aller Beteiligten, von Lehrkräften, Schülern und Eltern, begriffen werden. Auf Seiten der Lehrkräfte haben sich nach Weinert (1998) vier Kompetenzbereiche als zwingend notwendig herausgestellt:

Sachkompetenz	diagnostische Kompetenz
Beherrschung der Lehrinhalte und Kenntnisse <ul style="list-style-type: none"> • in ihrem wissenschaftlichen Gehalt • in ihrer didaktischen Strukturierbarkeit 	Bündel an Fähigkeiten, um fortlaufend beurteilen zu können: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisstand, • Lernfortschritte, • Leistungsprobleme, • Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben.
didaktische Kompetenz	Klassenführungs-kompetenz
Kompetenz, verschiedene Unterrichtsformen souverän zur Erreichung unterschiedlicher pädagogischer Ziele einsetzen zu können	Kompetenz, <ul style="list-style-type: none"> • Schüler zu motivieren, sich lange auf die Lernaktivität zu konzentrieren, • den Unterricht störungsarm zu gestalten, • auftretende Störungen schnell und undramatisch zu beenden.

Entscheidend ist eine Grundüberzeugung der Lehrkräfte zur Förderung von Schülern, die Heterogenität als Herausforderung und Chance sieht. Für erfolgreiche Lehrer ist kennzeichnend, dass sie Anerkennung für gute Arbeitsergebnisse zeigen und gegenüber den Schülern zum Ausdruck bringen, dass sie jederzeit Hilfe geben, wenn sie dies benötigen (vgl. Mietzel, 1998). Die vielfältigen Möglichkeiten der individuellen Förderung an Grund- und Hauptschulen wurden im KMS vom 18.10.2005 Nr. IV.3-S7400-4.94388 aufgeführt.

Schulweite Förderkonzepte

Schulleitungen sind gefordert, Förderkonzepte für die ganze Schule oder einzelne Schulstufen zu initiieren. Beispielsweise werden „Förderkarten“ geführt, die dem Informationsfluss zwischen Klassenleitung und Förderkurslehrer dienen und so die verschiedenen Förderinitiativen der Schule verzahnen. Oder der Förderunterricht wird aus dem Klassenunterricht herausgelöst und in den Nachmittag verlagert. Der Unterricht wird dann nach Leistung differenziert, nicht mehr nach Klassenzugehörigkeit. So entstehen Angebote für leistungsstarke wie für leistungsschwächere Schülergruppen.

Evaluation der individuellen Förderung – ein Weg zur Qualitätssicherung. Nach Durchführung der individuellen Fördermaßnahmen ist es notwendig zu überprüfen, inwieweit die Ziele erreicht werden konnten, um Rückmeldung zu geben und Folgerungen für die weitere Förderplanung zu ziehen (Evaluation). Dieses professionelle Vorgehen trägt zur Qualitätssicherung von Unterricht bei.

Quellen / weiterführende Informationen

- Mietzel, G.: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 1998
- Weinert, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress. Donauwörth 1998, S. 101-125



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.



Plenum

4.6 Unterstützungssysteme

Schulqualität zu sichern und weiterzuentwickeln, erfordert Anstrengungen aller an Schule Beteiligten. Ein vielfältiges System an Unterstützungsfaktoren – von der adressatengerechten Lehrerfortbildung, der Beratung durch Externe bis hin zu unterstützenden Materialien – spielt für das Gelingen dieser Aufgabe eine große Rolle. Aus dieser großen Bandbreite werden zwei Beispiele herausgegriffen:

Der Beitrag „Die Rolle der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung von Schulen“ zeigt exemplarisch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung an Volksschulen, Realschulen, Gymnasien, beruflichen Schulen und Förderschulen auf. In einem neuen Kontext versteht sich Schulaufsicht als Berater, als Brückenbauer zwischen den Schulen und dem Kultusministerium sowie als Wegweiser. Gezeigt wird, dass mehr Eigenverantwortung

an den Schulen auch bedeutet, dass die Schulaufsicht die zunehmende Selbstständigkeit nicht nur fördernd begleitet, sondern auch selbst die gegebenen Freiräume kreativ nutzt und vorlebt.

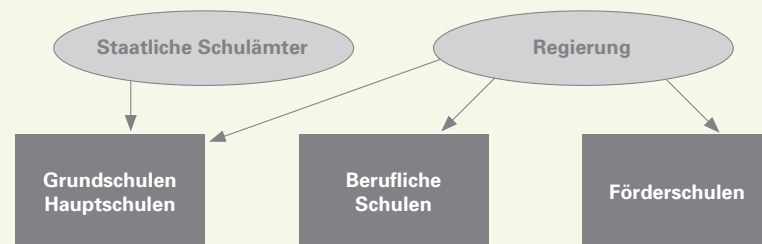
Lesen ist unverzichtbar! Dieses Motto liegt dem Forum „Lese- und Schreibförderung als Aufgabe aller Fächer“ zu Grunde, das zum einen diverse relevante Maßnahmen in Bayern aufgreift und zum anderen das bundesweit angelegte Projekt „ProLesen“ der Kultusministerkonferenz zu diesem Thema vorstellt. In beiden Kontexten werden die Lesefähigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund und die der Buben in besonderer Weise berücksichtigt; sie beziehen sich damit auf einen Bereich, wie er nicht zuletzt durch PISA als zentrales Handlungsfeld für Unterstützungssysteme definiert wurde.

4.6.1 Die Rolle der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung von Schulen

Leitung des Forums: Gabriele Holzner, Ludwig Meier, Dr. Bernd Zinner

Maßnahmen der Qualitätssicherung im Bereich der Volks-, Förder- und beruflichen Schulen

Durch Outputorientierung und Selbstständigkeit von Schulen ändert sich das Bild von Schulaufsicht – sie wird nach und nach zum Unterstützungssystem für Schulen im Sinne von pädagogischen Anwälten und Garanten für Schulqualität.



Maßnahmen zur Förderung der Schulqualität dürfen dabei nicht nur den Unterricht an sich in den Blick nehmen, sondern gleichermaßen die Organisation von Schule sowie das Personal.

Dies spiegeln die folgenden Beispiele:

- Verbesserung von Schulstruktur und -organisation, u. a. durch Bildung von Kompetenzzentren (Berufsschule) und Förderzentren (Förderschule) sowie Stärkung der Hauptschule
- Personalversorgung und -entwicklung, u. a. durch zielorientierte, bedarfsgerechte Zuweisung und eine entsprechende Besetzung von Führungspositionen, Nachwuchsförderung
- Schulleiter in neuer Verantwortung (größere Eigenverantwortung von Schule) unterstützt u. a. durch Coaching, kollegiale Beratung sowie fachliche Fortbildung
- regionale, lokale bzw. schulinterne Fortbildung adressatengerecht und nachhaltig, u. a. zur Implementation von Innovationen

- individuelle Förderung der Schüler, u. a. durch Förderunterricht bzw. Steigerung seiner Qualität, bedarfsgerechte Lehrerfortbildung
- Vergleichsarbeiten als Anstoß zur Qualitätsverbesserung produktive Nutzung von Orientierungsarbeiten und Jahrgangsstufentests
- Ganztagsbetreuungsangebote Initiierung von Projekten, ihre Begleitung, Vernetzung, Beratung und Finanzierung
- Aufgreifen neuer Entwicklungen, z. B. Jugendliche ohne Auszubildungsverhältnis, Sprachlernklassen
- Konfliktmanagement, z. B. bei Problemen zwischen Schule und Betrieb, Kommunalpolitik oder Kammern sowie bei innerschulischen Konflikten
- externe Evaluation Zielvereinbarungen gemeinsam mit der Schule, systemische Beratung der Schule

Aufgaben und Bedeutung einer zeitgemäßen Schulaufsicht im Bereich der Realschulen

„Erfolg hat, wer andere erfolgreich macht“ – In diesem Sinne versteht sich die Schulaufsicht als Berater, als Brückenbauer zwischen den Schulen und dem Kultusministerium sowie als Wegweiser. Bezogen auf die jeweilige Situation vor Ort wird diese Brücke – durch Begleiten und konstruktiv kritisches Mitdenken – entsprechend anders aussehen. Mehr Eigenständigkeit an den Schulen bedeutet auch, dass die Schulaufsicht diese Selbstständigkeit nicht nur fördernd begleitet, sondern auch selbst die gegebenen Freiräume kreativ nutzt und vorlebt.

Konkrete Beispiele für regionale Stützsysteme sind u. a.:

- Ausbau der Dienststellen der Schulaufsicht als dynamische Kompetenzzentren der Beratung, um Synergieeffekte nutzen zu können
- Bedarfsgerechte, handlungsorientierte regionale Lehrerfortbildung und ihre Evaluation, Unterstützung der schulinternen Lehrerfortbildung (gezielte Mittelvergabe)
- Ausbildung von Tandems für den Bereich „Legasthenie und Lese-/Rechtschreibschwäche“ an jeder Realschule zur Professionalisierung und Steigerung der Selbstverantwortung der Lehrkräfte bzw. Schulen
- Aufwertung der Schulpsychologen: regelmäßiger Austausch mit den Ministerialbeauftragten, Dienstbesprechungen mit Schulleitern, größere Unabhängigkeit und mehr Ressourcen (z. B. Oberpfälzer Finanzierungsmodell)

- Freiwillige Arbeitskreise für Lehrkräfte der Realschulen (Oberpfalz) als Hilfe zur Selbsthilfe bzw. zur Unterstützung innerer Schulentwicklung

Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich der Gymnasien

Die Schulaufsicht sieht ihre Handlungsfelder vor allem in der Begleitung, Beratung, Unterstützung und Motivation von Schulen und Schulleitungen. Dazu gehören u. a.:

- tägliche (telefonische) Beratung, Moderation, Mediation durch Dienststelle und Schulberatungsstelle
- individuelle Förderung von Schülern, z. B. durch
 - Vorbereitung auf die Besondere Prüfung durch neue Webplattform
 - Ferienseminare für vielseitig interessierte und begabte Schüler
 - Schülerzeitungsseminare, SMV-Seminare
- Angebote der regionalen und schulinternen Lehrerfortbildung, z. B.:
 - zu fachspezifischen Fragen, Didaktik und Methodik
 - für Fachbetreuer: Durchführung von Fachsitzungen und Respizienz, Auswertung von Jahrgangsstufentests und Umgang mit Ergebnissen
 - für Verbindungslehrer, Beratungslehrer, Schulpsychologen etc.: Zusammenarbeit der Lehrkräfte „in beratender Funktion“
 - Coaching für Schulleiter und Stellvertreter
- Schulbesuche (Visitationen)
 - Meinungsaustausch zur schulischen Situation mit allen beteiligten Gruppen
 - Analyse und Besprechung von Unterricht, Leistungsnachweise, Sitzungen von Gremien – „Zielvereinbarungen“ mit Lehrern und Schulleitung
- externe Evaluation
 - Analyse von Rahmenbedingungen, Prozessqualitäten der Schule, Prozessqualitäten von Unterricht und Erziehung sowie Ergebnissen der schulischen Arbeit und Umgang damit
 - Zielvereinbarungen (Projekte und Unterstützungsmaßnahmen)

Quellen / weiterführende Informationen

- Regierung von Schwaben, Bereich Schulwesen:
<http://www.regierung.schwaben.bayern.de> → Fachinfo → Schulen
- MB-Dienststelle Realschule Oberpfalz:
<http://www.realschule.bayern.de/op>
- MB-Dienststelle Gymnasien Oberbayern/Ost:
<http://www.gymnasium.bayern.de> → Oberbayern-Ost



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

4.6.2 Unterstützungssysteme: Lese- und Schreibförderung als Aufgabe aller Fächer

Leitung des Forums: Dr. Stefan Krimm, Hermann Ruch, Martin Sachse

Lesen ist unverzichtbar! Es ist eine Qualifikation, ohne die man in Schule, Studium und Beruf nicht aus- und vor allem nicht vorankommt. Dies zeigte nicht zuletzt auch die Schulleistungsstudie PISA auf, die den engen Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibfähigkeit dokumentierte.

Leseförderung in Bayern – PISA und die Folgen

In Bayern war die PISA-Studie 2000 keineswegs der Beginn für die Entwicklung eines Unterstützungssystems zur Leseförderung. Denn im Freistaat gab es schon zuvor diverse Ansätze, z. B. die Rezensionszeitschrift „lesenswert“, von Lehrern betreute Lesereisen und den von einer Schülerjury vergebenen „Weilheimer Literaturpreis“. Auch mehrere Handreichungen des ISB zum Lesen und zum Umgang mit Literatur in der Schule, ein breites Angebot an Lehrerfortbildungsmaßnahmen – von den zentralen alljährlichen Tagungen für Gymnasiallehrer in Hohenschwangau und Ising mit ihren Vorträgen und Dichterlesungen sowie das breite diesbezügliche Lehrgangsangebot in Dillingen bis zur RLFB – sind hier zu nennen.

Dabei geht es grundsätzlich um zwei Bereiche des Lesens: zum einen den des Lesens als einer unverzichtbaren Kulturfertigkeit, ohne deren Beherrschung schulischer wie beruflicher Erfolg ganz grundsätzlich in Frage gestellt werden. Zum anderen ist aber auch das intensive Lesen gemeint – sowohl im literarischen wie im Sachbuchbereich. Herausforderungen stellen sich in beiden Bereichen. Von besonderem Interesse sind aber gegenwärtig die Lesefähigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund und die der Buben.

Vielfältige Fördermaßnahmen

Die Leseforschung ist sich einig, dass die Fundamente einer Lesekarriere häufig bereits in der vorschulischen Phase gelegt werden. Kultusministerium und Arbeits- und Sozialministerium haben deshalb gemeinsam mit den Trägerverbänden vorschulischer Einrichtungen ein Konzept zur

Intensivierung der Frühförderung entwickelt. Das Motto lautet: „Gemeinsam Lernchancen nutzen – Kindertagesstätte und Grundschule arbeiten Hand in Hand“. Von großer Bedeutung sind dafür gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, u. a. zu den Grundzügen des Bildungs- und Erziehungsplans für Tageseinrichtungen und des Lehrplans für die Grundschule.

Die Arbeit des Kindergartens findet in der Grundschule ihre Fortsetzung. Vorrangiges Ziel des Lernbereichs „Lesen und mit Literatur umgehen“ ist die Entwicklung von Leseinteresse und Lesebereitschaft. Neben der Schulung der Lesefertigkeit beinhaltet dies auch, die Schüler an Kinderliteratur heranzuführen, sich textspezifisch mit Literatur zu beschäftigen und zum außerschulischen Lesen anzuregen. Von zentraler Bedeutung ist dabei auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Ergebnisse aus IGLU bestätigen diesen Ansätzen in der Grundschule insgesamt sehr gute Erfolge.

Ergänzend werden diverse besondere Förderungsmaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund angeboten, z. B. der Vorkurs Deutsch für Vorschulkinder (mit enormen Zuwachsraten), das sog. Screening-Verfahren bei der Einschulungsuntersuchung und ein differenziertes Unterstützungsprogramm vom Kindergarten bis in die Hauptschule.

Das Leseforum Bayern: Netzwerk zur Förderung des intensiven Lesens

Die Entwicklung und Vertiefung des Lesens ist eng verbunden mit der Bereitschaft der Schüler zum intensiven Lesen, seien es literarische Texte oder Sachbücher. Im Rahmen eines Gesamtkonzepts wurden in Bayern dazu folgende Bausteine umgesetzt:

- Einrichtung des „Leseforums Bayern“: runder Tisch mit für die Leseförderung bedeutsamen Institutionen und Personen, in dessen Rahmen sich Experten über Verbesserungsmaßnahmen, insbesondere auch über Kooperationen im Bereich der Leseförderung austauschten und gemeinsame Arbeitsfelder skizzierten.
- Bestellung von Regionalen Beauftragten für Leseförderung und Schulbibliotheksarbeit in ganz Bayern, welche die Schulen beraten.
- Schaffung eines Referats für Leseförderung und Schulbibliotheken am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, das die Tätigkeit der Regionalen Beauftragten koordiniert und die Schulen bei der Leseförderung unterstützt.
- Aufbau eines eigenen Internetportals „Leseforum Bayern“ durch das ISB, u. a. mit aktuellen Hinweisen zum Bereich „Lesen“, „Leseförderung“ und „literarisches Leben“, einem schulspezifischen Rezen-

sionsorgan mit Literaturhinweisen und Buchbesprechungen, einer Lektüredatenbank Deutsch, einem Literaturkalender Bayern mit einem nach Regionen gegliederten Überblick über einschlägige Aktivitäten sowie Hinweisen für Schulbibliotheken als zentralen Ort der schulischen Leseerziehung.

Daneben lassen sich noch vielfache weitere Aktivitäten nennen (Zusammenarbeit des Staatsministeriums mit dem Buchhandel in der Verleihung des Gütesiegels „Leseforum Bayern“; Zusammenarbeit von Staatsministerium und ISB mit dem Arbeitskreis für gemeinsame Kulturarbeit bayerischer Städte e. V. am Projekt „Literaturlandschaften Bayerns“, Unterstützung des Internet-Lesewettbewerbs „Antolin“). Dieses vernetzte Unterstützungssystem sorgt für eine systematische Leseförderung in Bayern.

KMK-Projekt ProLesen

Neben diesen bayerischen Aktivitäten wird derzeit ein bundesweites Projekt „Konzepte und Materialien für Deutsch (Lesen und Schreiben) als Aufgabe aller Fächer“ unter der Federführung Bayerns vorbereitet. Ziel des Projektes ist die Beschreibung ausgewählter Problembereiche sowie die Weiterentwicklung und Erstellung innovativer Beispiele guter Praxis für die verschiedenen Fächern bzw. Fächergruppen, begleitet von entsprechenden Materialien auf Basis der in den Ländern erprobten Ansätze zur Leseförderung. Dabei steht die Zusammenführung bereits vorhandener Aktivitäten und ggf. Erarbeitung weiterer Komponenten zu einem schlüssigen Gesamtkonzept im Mittelpunkt. Die Projekte und Maßnahmen sollen konkrete Wirkungsmöglichkeiten veranschaulichen und leicht handhabbar sein; nach Möglichkeit werden sie durch Beispielaufgaben ergänzt.

Quellen / weiterführende Informationen

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Lesen beflügelt. Eine Dokumentation zur Veranstaltung „Leseforum Bayern“. München 2003
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Praxisleitfaden Schulbibliothek. Furth 2005
- Internet-Portal Leseforum Bayern: <http://www.leseforum.bayern.de>
- „Ermunterung zum Lesen“ im Internet: <http://www.antolin.de>



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.



4.7 Zukunftswerkstatt

In diesem Beitrag von Diplompsychologe und Beratungsrektor Heinz Schlegel geht es um einen moderierten Erfahrungsaustausch sowie um die gemeinsame Formulierung von Vorschlägen für die passgenaue Einführung qualitätssichernder Maßnahmen in den Schulalltag.

Nach einer Einführungsphase mit der Darstellung von Kriterien für das Gelingen von Qualitätssicherungsprozessen wird im Rahmen der Kritikphase die gängige Praxis an Schulen unter die Lupe genommen. Zu den hier gefundenen Hauptgesichtspunkten werden Visionen für die Optimierung der Qualitätssicherung entwickelt, die in der Realisierungsphase zu konkreten Handlungsfeldern ausgestaltet werden. Die abschließende Reflexion des Gruppenprozesses ist modellhaft für den Dialog an Schulen.

4.7 Zukunftswerkstatt

Qualitätssicherung

Leitung des Forums: Heinz Schlegel

1. Ziele der Zukunftswerkstatt

Die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen in den Foren ermöglichte den Austausch von Praxiserfahrungen aus verschiedenen Perspektiven. Dadurch wurden neue Sichtweisen eröffnet, so dass die beiden Gruppen in einem aktiven Lösungsprozess Ideen für die konkrete Qualitätssicherung erarbeiten konnten. Ebenso bedeutsam wie die Ergebnisse war aber auch der Prozess der Zukunftswerkstätten selbst.

2. Phasen der Zukunftswerkstatt und Ergebnisse

Einführungsphase

Nach einem Überblick über Ziele und Ablauf wurden Kriterien für das Gelingen von Qualitätssicherungsprozessen präsentiert:



Kritikphase

Die Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis wurde in Kleingruppen unter die Lupe genommen:

„Was funktioniert gut? Was hat sich bereits positiv entwickelt?“

„Was muss noch besser werden? Was ist noch unbefriedigend? Woran scheitert Qualitätssicherung noch?“

Folgender Entwicklungsbedarf wurde in beiden Gruppen identifiziert:

- Verbesserung der Kommunikation aller an Schule Beteiligten (Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler, Eltern, Schulaufsicht)
- Stärkung des Teamgedankens
- Entwicklung von Visionen („Umdenken“)
- Verstärkung der Förderung von Schülern
- Verbesserte Personalentwicklung (Führungskräfte)
- Stärkung der Lehrkräfte durch die Schulleitungen
- Verbesserung des organisatorischen Rahmens
- Stärkere aktive Beteiligung von Eltern und Schülern

Phantasiephase

In Kleingruppen wurden in Form eines Brainstormings zu den Hauptentwicklungsfeldern Visionen für die Optimierung der Qualitätssicherung entwickelt und auf Plakaten festgehalten.

Realisierungsphase

Die Präsentation der Gruppenergebnisse führte in der anschließenden Diskussion zu folgenden Handlungsfeldern für die Qualitätssicherung:

- Es müssen institutionalisierte „Gesprächsräume“ geschaffen werden, um verlässliche Zeit für den Austausch zu ermöglichen.
- Das „Wir“-Gefühl an den Schulen muss durch stärkere Übernahme von Verantwortung durch Schüler und Eltern gestärkt werden.
- Die Verantwortlichkeiten müssen professionell festgelegt werden.
- Es muss mehr auf die vorhandenen Ressourcen geachtet werden.
- Stärken der Lehrkräfte müssen im Vordergrund stehen.
- Lehrkräfte und Schulleitungen brauchen zur Weiterentwicklung ihrer Professionalität berufsbegleitende Qualifizierung und Unterstützung.
- Die Förderung von Schülern muss zu einer selbstverständlichen, verlässlichen Einrichtung an allen Schulen werden.

Abschlussphase

Die abschließende Reflexion des Gruppenprozesses zeigte folgende Prozessqualitäten, die modellhaft für den Dialog an Schulen sind:

- Es fand ein konstruktiver Dialog der Teilnehmer statt.
- Lösungen hatten Vorfahrt gegenüber Problematisierung.
- Es gab eine wachsende Dynamik in der aktiven Beteiligung.
- Zufriedenheit bei den Teilnehmern entstand durch die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen.

 Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.8 Evaluation

Evaluation dient nicht der Beurteilung von Personen, sondern der Analyse von Bedingungen und der Bewertung von Arbeitsprozessen und Ergebnissen. Evaluation ist somit ein wirksames Instrument der Qualitätssicherung, das für Lehrkräfte, Schulleitung und Schulaufsicht, aber auch für die Eltern und die interessierte Öffentlichkeit eine Grundlage für die professionelle Weiterentwicklung der einzelnen Schule darstellt.

Im Forum „Externe Evaluation: Bericht aus einer Schule“ schildern Vertreter des Ostendorfer Gymnasiums Neumarkt i. d. Opf., wie sie die externe Evaluation erlebt haben und was sich dadurch für ihre Schule verändert hat.

Die Teamsprecher verschiedener Evaluationsteams stellen „Die Arbeit der Evaluatoren“ vor. Dabei gehen sie u. a. auf den zeitlichen Ablauf, den Einsatz der Instrumente und die Erstellung des Evaluationsberichts ein.

„Das Zusammenwirken interner und externer Evaluation“ wird von einem Schulleiter, einem Vertreter der Wirtschaft und dem Leiter der Qualitätsagentur thematisiert. Dabei werden Erfahrungen mit dem EFQM-Modell vorgestellt, wird auf den Umgang mit Widerständen eingegangen und wird aufgezeigt, wie sich interne und externe Evaluation ergänzen.

Im Forum „Evaluation – was dann?“ wird dargestellt, wie Schulen auf der Grundlage des Evaluationsberichts erfolgreich weiterarbeiten können. Wichtig dafür sind unterstützende Rahmenbedingungen, ein geeignetes Projektmanagement und die Kooperation zwischen Schulleitung und Schulaufsicht.

4.8.1 Externe Evaluation: Bericht aus einer Schule

Leitung des Forums: Barbara Scheungraber

Podium: Christoph Hammerbacher, Sabine May-Lazarus,
Klaus Meidenbauer, Ulrike Severa

Zielsetzung des Forums

Die Vertreter der am Schulleben beteiligten Personengruppen berichten,
→ wie sie die externe Evaluation an ihrer Schule erlebt haben und
→ was sich durch die externe Evaluation für ihre Schule verändert hat.

Die Sicht der Schulleitung

Am Ostendorfer-Gymnasium war nach einigen Jahren rasanter Schulentwicklung und dem Wechsel der Schulleitung das Bedürfnis nach einem „Boxenstopp“ spürbar. Die Kollegen erhofften sich durch die Teilnahme an der externen Evaluation eine Bestandsaufnahme (Ist-Analyse) und die daraus folgende Richtung weisende Unterstützung der Schule durch klar formulierte Ziele (Zielvereinbarungen). Im Gegensatz zur Visitation sahen sie in der externen Evaluation folgende Vorteile: die stärkere Einbeziehung der Beteiligten (Lehrer, Schüler, Eltern) in den Bewertungsprozess, den unverstellten Blick auf Schule durch das „schulexterne Team“ mit Vertretern von Eltern und Personen aus der Wirtschaft und die Tatsache, dass Evaluation nicht mit dem Abschlussbericht endet, sondern die Weiterentwicklung der Schule zum Ziel hat.

Die Evaluation folgte dem üblichen und oft beschriebenen Ablauf. Für die drei Evaluationstage waren zudem „schulinterne Ziele“ gesteckt: Freiheiten zu nutzen, z. B. in der Vorbereitungsphase (Auswahl der Fächer für Unterrichtsbesuche und der Interviewteilnehmer) und die Wahrung der Authentizität der Schule, d. h. am Schulalltag nichts zu verändern, keine Musterschule vorzuspielen, sondern das Evaluationsteam „mitleben“ zu lassen.

Die selbst gesteckten Ziele wurden erreicht, auch indem nach dem Abschlussbericht die „AG Leitbild“ zur Umsetzung der Ergebnisse und Zielvereinbarungen gegründet wurde.

Die Sicht der Schüler, Lehrer und Eltern

Welchen Gewinn/Nutzen sehen Sie für die Schule und speziell für die Schüler bzw. Lehrer bzw. Eltern?

Schüler: Dadurch, dass unsere Stärken und Schwächen durch die Evaluation konkret wurden, fiel es uns leichter, uns „aufzuraffen“ und Verbesserungen anzugehen. Weil Vertreter aller an der Schule beteiligten Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) in den Evaluationsprozess eingebunden waren, sind alle gut informiert und erwarten nun natürlich Ergebnisse.

Lehrer: Der Gewinn für die Schule lag im Prozess der Standortbestimmung, wobei die positiven Seiten des Gymnasiums, welche bereits in der Vergangenheit von Schülern und Eltern hervorgehoben worden waren, durchaus bestätigt wurden. Viele Ergebnisse des Abschlussberichts bestärkten das Kollegium in seiner Arbeit. Allerdings müssen die Empfehlungen in Zukunft noch griffiger formuliert werden.

Eltern: Im Rahmen der externen Evaluation wurde der Austausch sowohl unter den Eltern als auch mit anderen Gruppierungen der Schule intensiver. Zudem fühlten wir uns direkt in die Konzepte der Schulentwicklung eingebunden und verknüpfen damit die Hoffnung, unsere Anliegen aktiv mit umsetzen zu können.

Wie/Wodurch sind Sie aktiv in die Veränderungsprozesse eingebunden?

Schüler: Als Schülersprecher war ich bereits in den Evaluationsprozess eingebunden und bin nun durch die Mitarbeit in der „AG Leitbild“ auch an der Umsetzung der Zielvereinbarungen beteiligt. Für unsere SMV hatte die Evaluation inzwischen sogar ein ganz konkretes Ergebnis: Um den Informationsfluss zwischen Schülersprechern, Schülerschaft und Schulleitung zu optimieren, wurde als „verbesserte Anlaufstelle“ ein neues SMV-Büro eingerichtet.

Lehrer: Fast das gesamte Kollegium ist mittlerweile in verschiedenen Arbeitsgruppen und in den Fachschaften in die Umsetzung der Zielvereinbarungen eingebunden.

Eltern: Die Ergebnisse der externen Evaluation brachten – trotz relativ großem Aufwand – für uns kaum neue Erkenntnisse und bargen durch die sehr allgemein gehaltenen Formulierungen des Abschlussberichtes nur sehr begrenzt Anleitung für das weitere Vorgehen. Sie bewirkten jedoch – gewissermaßen als Auslöser – die Durchführung einer internen

Evaluation und daraus folgend zur Bildung einer „AG Leitbild“, in der Schüler, Lehrer, Eltern und Direktorat vertreten sind. Das Fehlen eines Eltern-Fragebogens in der Pilotphase war ein großes Manko.

Wie haben Sie die externe Evaluation am Ostendorfer-Gymnasium erlebt?

Schüler: Insgesamt hatte ich während der Evaluation ein sehr gutes Gefühl, ein paar Kleinigkeiten (verbesserungsfähige Schüler-Fragebögen) ausgenommen. Das Evaluationsteam bemühte sich, alle Bereiche zu durchleuchten, aber durch den sehr knappen Zeitrahmen war dies sehr schwierig.

Lehrer: Die Evaluation fand in „Augenhöhe“ statt. Das Evaluationsteam stellte den Ablauf klar dar und machte auch stets deutlich, dass die Evaluation eine unterstützende Maßnahme für die Schule ist und kein Kontrollinstrument.

Eltern: Ich persönlich hatte meine Probleme mit dem Begriff „extern“ für eine Evaluation, deren Teams hauptsächlich aus Lehrern bestehen. Dies birgt die Gefahr der Betriebsblindheit. Meines Erachtens wäre eine Besetzung der Teams u. a. mit Vertretern aus der Universität und stärker aus der Wirtschaft (also aus den nächsten Stationen der Schüler nach Verlassen der Schule) sinnvoller. Die externe Evaluation für sich hat wenig konkrete Ergebnisse gebracht, sie hat aber weitere Entwicklungen in der Schule angestoßen, deren Ergebnisse noch abzuwarten sind.

Quellen / weiterführende Informationen:

- Homepage des Ostendorfer-Gymnasiums: <http://www.ostendorfer.de>
- Homepage der Qualitätsagentur: <http://www.isb.bayern.de>
→ Evaluation
- Material, erhältlich bei der Qualitätsagentur am ISB, Schellingstraße 155, 80797 München,
E-Mail: qualitaetsagentur@isb.bayern.de:
 - Flyer „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Manual „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Plakat „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“



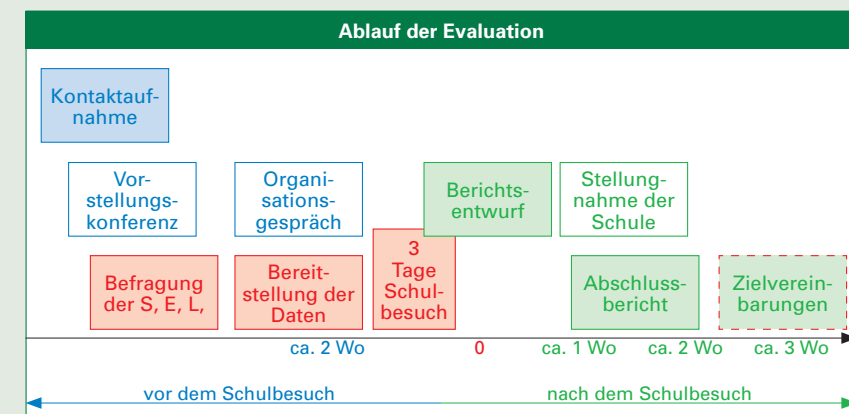
Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.8.2 Die Arbeit der Evaluatoren

Leitung des Forums: Gisela Ewringmann

Podium: Simone Bernard, Georg Gißler, Michael Schefcsik,
Franz Schneider, Hermann Schneider

Die Arbeit der Evaluatoren lässt sich mit Hilfe des zeitlichen Ablaufschemas der externen Evaluation an Schulen gut veranschaulichen:



Vorstellungskonferenz

Das Evaluationsteam informiert die Schule – Schulleitung, Kollegium, Eltern- und Schülervertreter – in einer gemeinsamen Konferenz über Vorbereitung, Durchführung und Inhalte der Evaluation. Es ist wichtig, dass das komplette Team in dieser Konferenz anwesend ist, damit die Evaluatoren den Vertretern der Schulfamilie persönlich bekannt sind und deutlich machen, dass sie als Team für das Konzept und seine Durchführung stehen. Nach dieser Veranstaltung weiß die Schule auch, welche Vorbereitungen sie für die externe Evaluation treffen muss.

Vorbereitung der externen Evaluation

Zur Vorbereitung der Schulbesuchstage benötigt das Team bestimmte Vorinformationen, die mit Hilfe der Datenanalyse und der Befragung gewonnen werden.

Bei der Datenanalyse werden die allgemeinen Schuldaten und die Schülerleistungsdaten, die an Hand schulartspezifischer Datenblätter zusammengestellt werden, vom Team ausgewertet.

Im Vorfeld der externen Evaluation wird eine Befragung der Lehrer, Eltern und Schüler bezüglich der Meinung und Einstellung zu ihrer Schule durchgeführt. Diese geht an die Qualitätsagentur und wird dort ausgewertet. Bei den Schülern und Lehrern wird die Befragung online durchgeführt, die zu befragenden Eltern erhalten die Fragebogen in Papierform – bei Bedarf auch in türkischer, griechischer, serbischer und russischer Sprache. Das sich aus der Befragung ergebende Profil der Schule geht sowohl an die Schule als auch an das Evaluationsteam.

Schulbesuchstage

Ein Schulbesuch erstreckt sich über drei Tage und umfasst einen Gebäudegang, Unterrichtsbesuche und Interviews mit allen am Schulleben beteiligten Gruppen (Schulleitung, Kollegium, Personalrat, Fachbetreuer, Schüler, Eltern, nichtpädagogisches Personal, Sachaufwandsträger). Von besonderem Interesse ist dabei auch die laufende Arbeit im Kollegium bzw. in den Fachschaften.

Da bei einer Evaluation eine mehrperspektivische, plurale Betrachtungsweise wichtig ist, wird eine Evaluationsmaßnahme immer von zwei Mitgliedern gemeinsam durchgeführt.

Die Einschätzung der Unterrichtsqualität erfolgt mit Hilfe des Unterrichtsbeobachtungsbogens, in dem die Kriterien eines guten Unterrichts aufgelistet sind. Nach jedem Unterrichtsbesuch sollte es ein kurzes Gespräch zwischen dem besuchten Kollegen und den Evaluatoren geben: Es geht dann um die Situation in der Klasse, um unterrichtliche Absprachen und um die Zusammenarbeit in der Fachschaft bzw. an der Schule, nicht jedoch um ein Beurteilungsgespräch.

An den Nachmittagen stehen die zu führenden Interviews mit allen am Schulleben beteiligten Gruppen auf dem Programm, die die Einschätzung der Bereiche „Schule“ sowie „Unterricht und Erziehung“ kompletieren werden.

Vorstellung des Berichtsentwurfs – Abschlussbericht

Etwa eine Woche nach dem Schulbesuch wird der Entwurf des Evaluationsberichts vom Evaluationsteam an der Schule vorgestellt. In einer Konferenz mit Lehrerkollegium, Eltern- und Schülervertretern erläutert das Team seinen Bericht. Die Konferenz hat dann die Möglichkeit, diesen zu kommentieren.

Der Evaluationsbericht enthält die Einschätzung der Stärken und Schwächen der Schule bezüglich der Dimensionen oder Kriterien in den einzelnen Qualitätsbereichen sowie Empfehlungen zu deren Verbesserung.

Die Endfassung des Berichts geht an die Schule, an die Schulaufsicht und an die Qualitätsagentur.

Quellen / weiterführende Informationen

- Homepage der Qualitätsagentur: <http://www.isb.bayern.de>
→ Evaluation
- Material, erhältlich bei der Qualitätsagentur am ISB, Schellingstraße 155, 80797 München,
E-Mail: qualitaetsagentur@isb.bayern.de:
 - Flyer „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Manual „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Plakat „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

4.8.3 Das Zusammenwirken interner und externer Evaluation

Leitung des Forums: Dr. Schießl

Podium: Dr. Hermann Fußstetter, Dr. Franz Huber, Hans Käfler

Interne und externe Evaluation ergänzen einander und stellen kein „Entweder – oder“ dar. In ihrem Zusammenwirken haben beide eine jeweils spezifische Aufgabe, woraus sich Folgen für die jeweilige Zielsetzung, methodische Gestaltung und Verantwortlichkeit ergeben.

1. Erfahrungen mit der internen Evaluation

Die interne Evaluation nach dem EFQM-Modell wurde u. a. an der Berufsschule 1 in Passau durchgeführt. Das Verfahren erzielte bei der Lehrerschaft eine hohe Akzeptanz, wobei die klare Zielsetzung des Konzepts besonders positiv hervorgehoben wurde.

Aus der Sicht eines Vertreters der Wirtschaft, der über eigene Erfahrungen mit interner Evaluation verfügt, sind drei Aspekte der internen Evaluation besonders wichtig:

- klare Kriterien aufstellen,
- Freiräume zur Gestaltung einer guten Schule schaffen und
- Rechenschaft über das Geleistete ablegen.

Die Erfahrung in der Wirtschaft zeigt, dass eine interne Evaluation die externe Evaluation erleichtert (etwa durch ein besseres Verständnis dafür).

2. Umgang mit Widerständen bei Einführung einer (internen) Evaluation

Zum Start einer internen Evaluation haben sich folgende Maßnahmen bewährt:

- Gemeinsam mit einer Partnerschule den Prozess aufnehmen und durchlaufen.
- Transparenz – keine einsamen Entscheidungen, z. B. durch die Schulleitung.
- Bei Entscheidungen hat der Schulleiter eine Stimme wie alle anderen auch.
- Zielvereinbarungen gemeinsam treffen.

- Lehrkräfte gehen zu den Arbeitskreisen, die sie am meisten interessieren.
- Die Arbeit wird auf mehrere Schultern verteilt.

Die Einführung der internen Evaluation wird aber auch beeinflusst durch

- die Klärung der Ressourcen,
- aktuell ungünstige Umstände wie etwa die Erhöhung der Unterrichtspflichtzeit,
- die Erkenntnis, dass Evaluation die Schule weiter bringt – hier können Schulen voneinander lernen,
- die richtige „Dosierung“ der „Neuheiten“, die am besten Schritt für Schritt eingeführt werden.

3. Interne und externe Evaluation: Spezifika

Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt der Diskussion:

- Welche Unterstützung gibt es, damit die interne Evaluation ähnlich professionell abläuft wie die externe Evaluation? Gibt es spezielle Instrumente für die interne Evaluation, die z. B. durch die Qualitätsagentur bereitgestellt werden?
- Warum muss trotz der Befragungsergebnisse durch die interne Evaluation im Rahmen der externen Evaluation die Befragung erneut durchgeführt werden?
- Warum wurden die Ressourcen für die in Dillingen ausgebildeten Schulentwicklungsmoderatoren gekürzt, obwohl sie als Moderatoren bei der Umsetzung der Zielvereinbarungen sehr hilfreich eingesetzt werden könnten?

Aus der Sicht der Qualitätsagentur lassen sich folgende Aspekte feststellen:

- Die Instrumente der externen Evaluation sind auch für die interne Evaluation vorgesehen und geeignet. Diese Parallelität ist sinnvoll, weil dadurch für beide Formen der Evaluation dieselben Kriterien für Schulqualität weitgehend gesichert werden können. Darüber hinaus wird die Qualitätsagentur noch an speziellen Instrumenten für die interne Evaluation arbeiten, z. B. zur Evaluation bestimmter Einzelprojekte. Außerdem wird die Qualitätsagentur ein Manual für die interne Evaluation erarbeiten. Für die nächste Zeit ist aber die Sorge für die konzepttreue Umsetzung der externen Evaluation vordringlich.
- Die Erhebung bei Lehrern, Schülern und Eltern als Vorbereitung auf die externe Evaluation ist zeitnah zur Durchführung der Schulbesuchstage unerlässlich; bei älteren Daten würde die externe Evaluation auf Verhältnisse aufbauen, die vielleicht oder wahrscheinlich an

der Schule nicht mehr gegeben sind. Das Problem der zeitlichen Überschneidung zwischen interner und externer Evaluation ist typisch für die Einführung neuer Verfahren. In Zukunft werden die Schulen frühzeitig wissen, wann sie zur externen Evaluation anstehen; sie können dann darauf den Termin ihrer Befragung im Rahmen der internen Evaluation abstimmen.

- Für die Arbeit nach den Ziel- und Handlungsvereinbarungen, die im Anschluss an eine externe Evaluation getroffen werden, liegen zwar Vorarbeiten bei der Qualitätsagentur vor, ihre Umsetzung ist aber vorerst zurückgestellt. Als ein Angebot zur Unterstützung der Schulen sind sicher Schulentwicklungsmoderatoren zu sehen sowie andere Dienste, die es bereits im bayerischen Schulwesen gibt. Ein erster Schritt wird es sein, all diese Dienste den Schulen in geeigneter Weise bekannt zu geben.

Quellen / weiterführende Informationen

- Homepage der Qualitätsagentur: <http://www.isb.bayern.de>
→ Evaluation
- Material, erhältlich bei der Qualitätsagentur am ISB, Schellingstraße 155, 80797 München,
E-Mail: qualitaetsagentur@isb.bayern.de:
- Flyer „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Manual „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Plakat „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

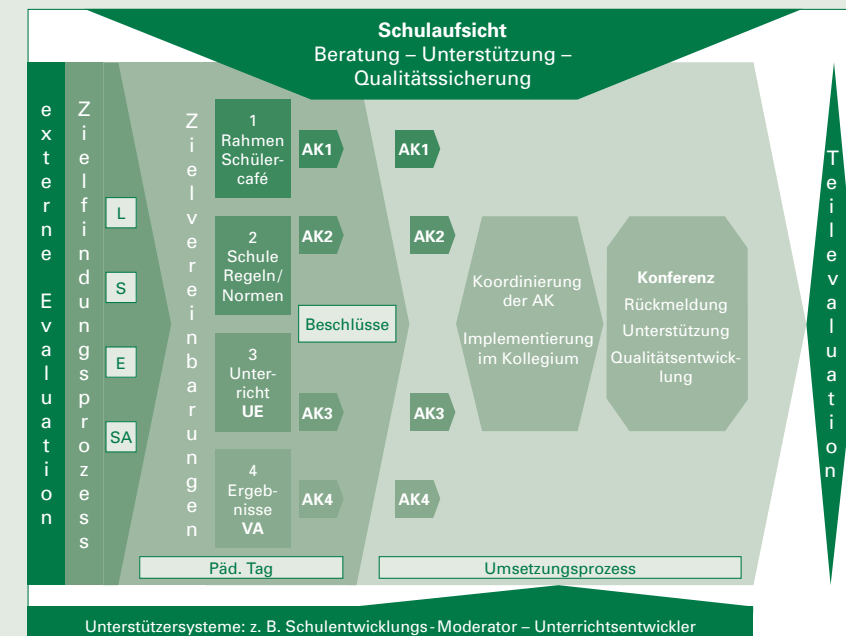
4.8.4 Externe Evaluation – was dann?

Leitung des Forums: Josef Schätz

Podium: Beate Schabert-Zeidler, Dieter Brückner, Wolfgang Schwamborn

Die externe Evaluation ist ein wirksames Instrument der Sicherung von Schulqualität und hilfreich für die professionelle Weiterentwicklung der Einzelschule. Diese Weiterarbeit ist das eigentlich Entscheidende der Evaluation. Sie erfolgt auf der Grundlage des Evaluationsberichts, der die Stärken und Schwächen einer Schule auflistet und Empfehlungen für deren Weiterarbeit enthält.

Wie dieser Veränderungsprozess gesteuert werden kann, zeigt folgendes idealtypische Modell.



Weiterarbeit auf der Grundlage des Evaluationsberichts

Nachdem das Evaluationsteam den Bericht an der Schule vorgestellt hat, setzen sich Lehrer, Eltern und Schüler in ihren Gremien mit den beschriebenen Stärken und Schwächen auseinander und überlegen, welche der Empfehlungen für die Schule besonders hilfreich sein können. Bei einer gemeinsamen Schulkonferenz begründen die Vertreter der verschie-

denen Gremien ihre Zielvorschläge und stimmen gemeinsam über die künftigen Ziele ab. Mit der Unterschrift des Schulleiters und des Schulaufsichtsbeamten wird die Umsetzung der Ziele verbindlich vereinbart.

Anschließend wird zu jedem Ziel ein Arbeitskreis gebildet, der sich selbst organisiert und festlegt, wie die Ziele umgesetzt werden sollen: Es werden konkrete Programmpunkte erarbeitet, dafür ein Projektmanagement entwickelt und überlegt, welche Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind.

Die Ergebnisse der Arbeitskreise werden im Kollegium vorgestellt. In gemeinsamen Konferenzen, an der Vertreter aller an der Schule beteiligten Personengruppen teilnehmen, werden die Programmpunkte koordiniert, das weitere Vorgehen vereinbart und die Teilevaluation der Ziele festgelegt. In regelmäßigen Gesprächen und Konferenzen berät die Schulaufsicht die Akteure, empfiehlt geeignete Unterstützungsmaßnahmen und achtet auf die erforderliche Qualität der Realisierungsmaßnahmen.

Damit dieser Veränderungsprozess zielgerichtet verlaufen kann, müssen folgende Grundsätze berücksichtigt werden:

- Mitwirkung aller an der Schule beteiligten Personengruppen
- Einhaltung des Prozessmanagements
- Vereinbarung klarer Zuständigkeiten
- gezielte Nutzung vorhandener Ressourcen und Unterstützungssysteme
- Prozesssteuerung durch die Schulleitung
- Unterstützung und Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht

Wichtig ist, dass alle Betroffenen am Umsetzungsprozess beteiligt werden:

- Der Sachaufwandsträger wird angemessen eingebunden,
- die Kooperation Eltern – Schule wird verbessert,
- der Dialog der Lehrkräfte über Standards „guter Schule“ wird intensiviert; außerdem wird die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit gestärkt bzw. erhält neue Impulse,
- der Blick der Schulleitung auf ihre Schule weitet sich,
- die Schulaufsicht wandelt sich von einer Kontroll- zu einer Beratungs- und Begleitinstanz.

Fazit

Die externe Evaluation ist ein wertvolles Instrument für die Weiterentwicklung der Schule, das die Professionalität der Beteiligten wirksam unterstützt. Eine „Evaluation light“ ist zu vermeiden, die Installation hauptamtlicher Evaluatoren wäre hilfreich.

Quellen / weiterführende Informationen

- Homepage der Qualitätsagentur: <http://www.isb.bayern.de>
→ Evaluation
- Material, erhältlich bei der Qualitätsagentur am ISB, Schellingstraße 155, 80797 München, E-Mail: qualitaetsagentur@isb.bayern.de:
 - Flyer „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Manual „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“
 - Plakat „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei und eine PowerPoint-Präsentation auf der beiliegenden CD-ROM.

5. Eichstätter Erklärung zur Qualitätssicherung an Bayerns Schulen: Damit Bayerns Schulen sehr gut bleiben

Kultusminister Siegfried Schneider

Um die Talente von Schülerinnen und Schülern noch effektiver zu fördern und diese auf ein eigenverantwortliches Leben sehr gut vorzubereiten, soll die hohe Qualität an den Schulen des Freistaats gesichert und weiterentwickelt werden. Dazu dienen die fünf schulpolitischen Schwerpunkte, die in der „Eichstätter Erklärung zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schulen“ zusammengefasst sind:

1. Vergleiche im Bildungswesen sind nötig und hilfreich

Sie können nur auf der Basis objektiv erhobener und damit belastbarer Daten vollzogen werden. Mit ihrer Hilfe können die Ressourcen effektiver eingesetzt werden.

2. Die Qualitätssicherung an den Schulen ist eine zentrale Aufgabe der Länder

Die Kultusministerkonferenz hat hierzu für ausgewählte Fächer verbindliche Bildungsstandards vereinbart. Auf dieser Grundlage treten die Länder dann in einen fruchtbaren Wettbewerb. Bayern wird die Qualitätssicherung an den Schulen voranbringen.

3. Eigenverantwortung der Schule und Qualitätssicherung erweisen sich als die beiden Seiten derselben Medaille

Den Schulen Bayerns wird mehr Entscheidungsverantwortung eingeräumt, aber es wird auch ein Instrumentarium eingerichtet, mit dem die Qualität von Unterricht und Schule gemessen werden kann.

4. Die Schule fungiert als der zentrale Ort der Qualitätssicherung und -entwicklung

Ihr werden Lernziele und Standards vorgegeben. Bei der Qualitätssicherung kommt der inneren Schulentwicklung die größte Bedeutung zu. Hauptakteure sind dabei Lehrkräfte, Schulleitung, Schüler und Eltern. Durch Maßnahmen der Schulentwicklung sollen schulorganisatorische Abläufe, das Schulklima und der Unterricht verbessert werden. Sie wird durch eine externe Evaluation ergänzt. Die Ergebnisse münden in konkrete Zielvereinbarungen.

5. Qualitätssicherung muss eine umfassende Bildung ermöglichen

Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA erfassen Bildung nicht ganzheitlich, sondern punktuell, etwa in Naturwissenschaften, Mathematik, Problemlösen und Lesen. Gerade in Bayern zielt die Schule aber auf eine umfassende Bildung und nicht allein auf die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ab.

(nach: Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 303 vom 6. Dezember 2005)



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.



6. Verzeichnis der Referenten

Prof. Dr. Cordula Artelt

Lehrstuhl für Bildung und Erziehung
im Vor- und Grundschulbereich,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
*„Bildungsstandards und Lehrpläne –
Konsequenzen für den Unterricht“*

Anne Blank, Regierungsschulrätin

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
*„Orientierungsarbeiten – Umgang mit
den Ergebnissen“*

Dr. Götz Bieber

Landesinstitut für Schule und Medien
Brandenburg (LISUM Bbg), Ludwigsfelde
„Bildungsstandards im Fach Mathematik“

Prof. Dr. Wilfried Bos

Institut für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft,
Hamburg
„Konzept IGLU mit Blick auf 2006“

Dieter Brückner, Realschulrektor

Staatliche Realschule Kronach II
„Evaluation – was dann?“

Herbert Burghardt, Ministerialrat

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
„Bildungsstandards im Fach Deutsch“

Prof. Dr. Hartmut Ditton

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik,
Erziehungs- und Sozialforschung der
Ludwig-Maximilians-Universität München
*„Orientierungsarbeiten – Grundlagen und
Erkenntnisse“*

Ulrich Ebert, Oberstudienrat

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
*„PISA – das Instrumentarium, Zwischen-
bilanz und Ausblick“*

Josef Erhard, Ministerialdirektor

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
„Qualitätssicherung an Bayerns Schulen“

Prof. Dr. Dieter Euler

Institut für Wirtschaftspädagogik,
St. Gallen
*„Erfahrungen mit Qualitätssicherung an
beruflichen Schulen“*

Gisela Ewringmann, Studiendirektorin

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
„Die Arbeit der Evaluatoren“

Karl Freller, Staatssekretär

Bayerisches Staatsministerium für Unter-
richt und Kultus, München
*„Diagnose und Bewertung von Leistung
und Eignung“*

Dr. Hermann Fußstetter

Wacker Chemie
*„Das Zusammenwirken interner und
externer Evaluation“*

Engelhardt Grötsch, Oberstudiendirektor

Christoph-Jacob-Treu-Gymnasium, Lauf
*„Umgang mit den Ergebnissen von Jahr-
gangsstufentests (Beispiel Gymnasium)“*

Andrea Hechenleitner, Oberstudienrätin

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Bildungsstandards und Lehrpläne –
Konsequenzen für den Unterricht“*

Manfred Herbst, Studiendirektor

Gymnasium Herzogenaurach
„Bildungsstandards im Fach Mathematik“

Hans Hertel, Realschulrektor

Leopold-Ullstein-Realschule, Fürth
*„Umgang mit den Ergebnissen von
Jahrgangsstufentests (Beispiel Real-
schule und Wirtschaftsschule)“*

Gabriele Holzner, Bereichsleiterin

Regierung von Schwaben, Augsburg
*„Die Rolle der Schulaufsicht bei der
Qualitätsentwicklung von Schulen“*

Dr. Franz Huber, Diplompädagoge

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Das Zusammenwirken interner und
externer Evaluation“*

Hans Käfler, Oberstudiendirektor

Berufsschule 1, Passau
*„Das Zusammenwirken interner und
externer Evaluation“*

Dr. Franz Knoll, Beratungsrektor

Staatliche Schulberatungsstelle für
Oberbayern-Ost, München
*„Individuelle Förderung, Diagnose-
fähigkeit und Umgang mit
Heterogenität“*

Prof. Dr. Olaf Köller

Institut zur Qualitätsentwicklung im
Bildungswesen (IQB), Berlin
*„Das System der Qualitätssicherung in
Deutschland“*

Wolfgang Korn, Institutsrektor

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Umgang mit den Ergebnissen von
Jahrgangsstufentests (Beispiel Real-
schule und Wirtschaftsschule)“*

Ruth Kotzian, Konrektorin

Stiftung Bildungspakt Bayern, München
*„MODUS21 – eine effizienter Weg zur
Qualitätssteigerung“*

Wolfram Kriegelstein, Schulrat

Staatliches Schulamt, Ansbach
*„Orientierungsarbeiten – Umgang mit
den Ergebnissen“*

Dr. Stefan Krimm, Ministerialrat
Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
*„Lese- und Schreibförderung als Aufgabe
aller Fächer“*

Barbara Loos, Oberstudiendirektorin
Max-Born-Gymnasium, Germering
„Qualitätssicherung als Führungsaufgabe“

Ludwig Meier, Ltd. Realschulrektor
Ministerialbeauftragter für die Realschulen in der Oberpfalz, Regensburg
*„Die Rolle der Schulaufsicht bei der
Qualitätsentwicklung von Schulen“*

Uwe Moor
Thurgauisches Lehrerseminar,
Kreuzlingen
*„Schulische Selbstständigkeit am
Beispiel des Kantons Thurgau“*

Elfriede Ohrnberger, Ministerialrätin
Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
„Das Instrument der Jahrgangsstufentests“

Stefan Pielmeier, Rektor
Volksschule Gerzen
„Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Hauptschule)“

Regina Pötke, Ministerialrätin
Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
*„MODUS21 – ein effizienter Weg zur
Qualitätssteigerung“*

Prof. Dr. Manfred Prenzel
Leibniz-Institut für die Pädagogik der
Naturwissenschaften (IPN), Kiel
„Schule in Deutschland nach PISA II“

Hermann Ruch, Studiendirektor
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Lese- und Schreibförderung als Aufgabe
aller Fächer“*

Martin Sachse, Oberstudienrat
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Lese- und Schreibförderung als Aufgabe
aller Fächer“*

Thomas Sachsenröder, Direktor
Akademie für Lehrerfortbildung und
Personalführung, Dillingen
„Qualitätssicherung als Führungsaufgabe“

Dr. Bernd Schaal, Erziehungswissenschaftler
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Orientierungsarbeiten – Grundlagen
und Erkenntnisse“*

Beate Schabert-Zeidler
Elternbeiratsvorsitzende am Holbein-
Gymnasium Augsburg und
Verwaltungsrichterin
„Evaluation – was dann?“

Josef Schätz, Institutsrektor
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
„Evaluation – was dann?“

Barbara Scheungraber, Oberstudienrätin
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
„Bericht aus einer Schule“

Dr. Otmar Schießl, Oberstudiendirektor
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Die bayerische Qualitätsagentur:
Unterstützung der Qualitätsentwicklung
an Schulen durch Evaluation und
Bildungsmonitoring“*
*„Das Zusammenwirken interner und
externer Evaluation“*

Katharina Schlamp, Institutsrektorin
Akademie für Lehrerfortbildung und
Personalführung, Dillingen
*„Individuelle Förderung, Diagnose-
fähigkeit und Umgang mit Heterogenität“*

**Heinz Schlegel, Dipl.-Psych. und
Beratungslehrer**
Staatliche Schulberatungsstelle für
Oberbayern-West, München
„Zukunftswerkstatt Qualitätssicherung“

Siegfried Schneider, Staatsminister
Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
*„Bayerische Bildungspolitik nach TIMSS
und PISA“*
„Eichstätter Erklärung“

Renate Schubert, Schulrätin
Staatliches Schulamt,
Neustadt/Aisch-Bad Windsheim
*„Orientierungsarbeiten – Umgang mit
den Ergebnissen“*

**Wolfgang Schwamborn,
Schulamtsdirektor**
Staatliches Schulamt Unterallgäu,
Mindelheim
„Evaluation – was dann?“

Dr. Karin Schwarzkopf, Studiendirektorin
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Bildungsstandards für berufliche
Schulen?“*

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik,
Universität Paderborn
*„Bildungsstandards für berufliche
Schulen?“*

Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan
Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik, Ludwig-Maximilians-
Universität München
„Bildungsstandards im Fach Deutsch“

Dr. Armin Stadler, Oberstudienrat
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
„Umgang mit den Ergebnissen von Jahrgangsstufentests (Beispiel Gymnasium)“

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Institut für Erziehungswissenschaften,
Humboldt-Universität zu Berlin
*„Qualitätssicherung in Fächern ohne
Bildungsstandards“*

**Dr. Hans-Werner Thum,
Oberstudiendirektor**
Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
„Das Instrument der Jahrgangsstufentests“

Erich Weigl, Ministerialrat

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus, München
*„Individuelle Förderung, Diagnose-
fähigkeit und Umgang mit Heterogenität“*

Prof. Dr. Ruprecht Wimmer, Präsident

Katholische Universität Eichstätt-
Ingolstadt, Eichstätt
„Grußwort“

Dr. Karin Zimmer

PISA-Koordinierungsstelle,
Leibniz-Institut für die Pädagogik der
Naturwissenschaften (IPN), Kiel
*„PISA – das Instrumentarium,
Zwischenbilanz und Ausblick“*

Dr. Bernd Zinner,

Ltd. Oberstudiendirektor

Ministerialbeauftragter für die Gymnasien
in Oberbayern-Ost, München
*„Die Rolle der Schulaufsicht bei der
Qualitätsentwicklung von Schulen“*

Arnulf Zöllner, Oberstudiendirektor

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
*„Erfahrungen mit Qualitätssicherung an
beruflichen Schulen“*



Zu diesem Thema finden Sie eine pdf-Datei auf der beiliegenden CD-ROM.

Weitere Informationen unter www.isb.bayern.de