

argev-Netzwerktagung 2022

«20 Jahre externe Evaluation und argev – Rück- und Ausblick»

Entwicklung von Evaluationsfeld und Evaluationspraxis

Norbert Landwehr

Thematische Akzente

- Ist-Zustand der Schule in den 90er Jahren – und Likets QM- und Evaluationsvermächtnis.
- Die unbeantwortete Dauerfrage: Wie wirksam ist die externe Schulevaluation?
- Kann das Oberflächen-Tiefenstruktur-Modell der pädagogischen Praxis weiterhelfen?
- Kurzes Schlussfazit

**Der Ist-Zustand der Schule
in den 90er Jahren –
und Likets QM-Vermächtnis.**

Ist-Zustand der Schulen (90er-Jahre)

■ **Es gibt keine Schulleitungen**

→ Es gibt Rektorate als Erbringer von organisatorischen Leistung, keine Personalführungsaufgaben

■ **Lokale Schulen als rein organisationale Gebilde – Vollzug kantonaler Vorgaben**

→ keine Ansprüche auf Eigenprofil und schulbezogene Identitätsentwicklung

■ **Kollegien als Ansammlung von «Einzelkämpfern»**

→ Kollegien als Gruppe von Personen mit gleichartiger Stellung und Tätigkeit.
Devise: «Ich und meine Klasse»

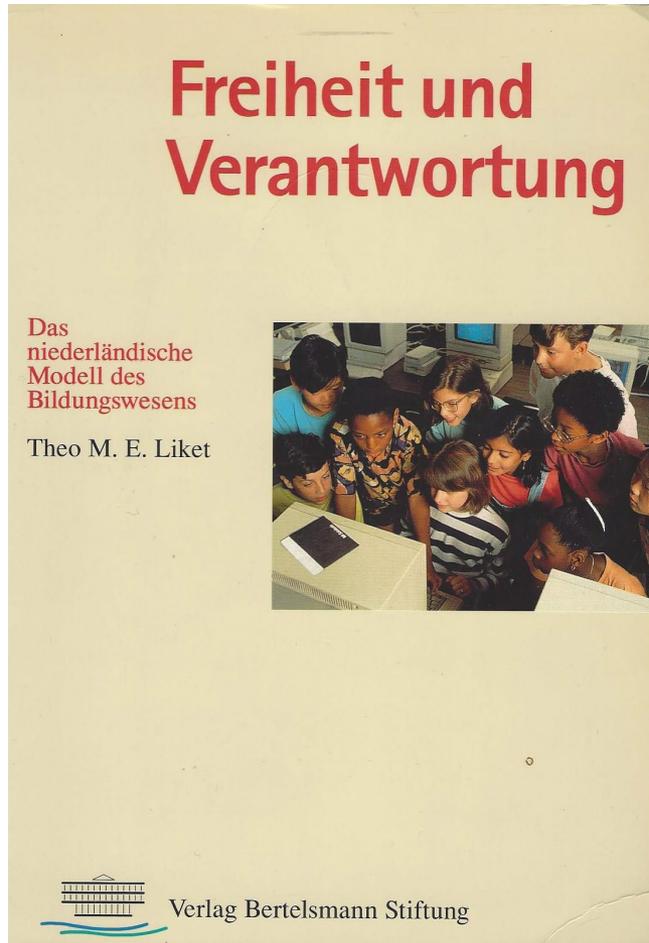
■ **Hohe Autonomieansprüche der einzelnen Lehrpersonen**

→ Einzelkämpfertum; Methodenfreiheit als unumstössliches Dogma

■ **Inspektorate zur Kontrolle der Regeleinhaltung**

→ Inspektorale «Schulbesuche» im Form von Lektionsbesuchen mit subjektiven Q-Kriterien («Die einen tun so, als ob sie inspizieren würden, die anderen tun so, also sie inspiziert würden»)

Liket: Visionärer Hintergrund des schulischen QM



Liket geht davon aus, dass die Einzelschule künftig über eine grosse Gestaltungsautonomie verfügen wird - mit 4 Eckpfeilern:

- Finanzielle Selbständigkeit („Pauschalfinanzierung“)
- Selbständige Personalplanung & -einstellung
- Eigenes „Schulprogramm“ zur Profilierung der Schule
- Offene Richtlinien zur Gestaltung des schuleigenen Curriculums

Likets Argumentationslogik: Evaluation als Voraussetzung der Gestaltungsfreiheit

- Schulen brauchen **Freiräume** (Gestaltungsautonomie), um in einem dynamischen Umfeld adäquate Entscheidungen zu treffen («Lean-Management»)
- Die Öffentlichkeit braucht **Garantien für eine adäquate Nutzung der Freiräume**. → Es braucht „**Accountability**“ (Rechenschaftslegung) als unverzichtbares Systemelement. Evaluationen spielen dabei eine Schlüsselrolle.
- Die **Selbststeuerung der Schulen soll auf Daten basieren** («facts und figures»). Das lokale Schulmanagement braucht interne Evaluationen, um «deutliche Einsicht in die Realität des täglichen Funktionierens» und eine ständige Rückkoppelung zu erhalten.
- **Interne und externe Evaluation sind Teil einer professionellen Organisation der Schule**: Mit ihrer Hilfe soll die Teilautonomie der Schulen auf einem hohen Qualitätsniveau ermöglicht werden.

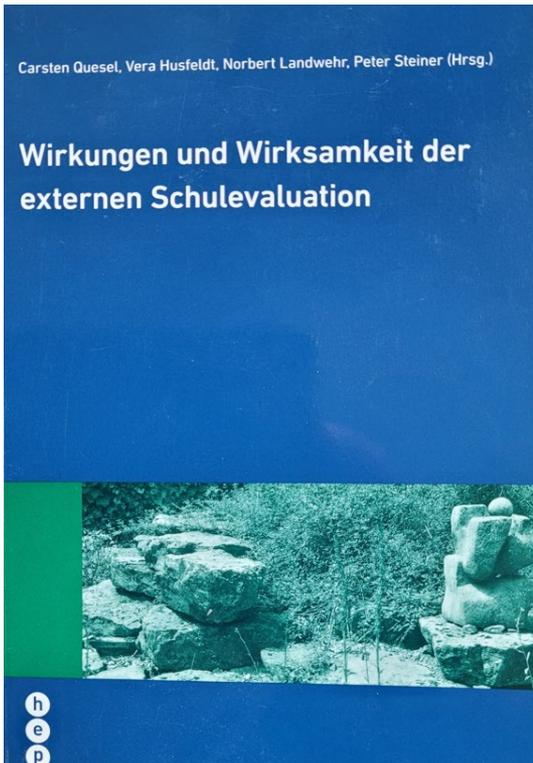
- **Geleitete Schulen sind heute selbstverständlich:** Es gibt Schulleitungen mit einem umfangreichem Aufgabenprofil und weitreichender Personalführungsverantwortung.
- **Qualitätsverantwortung vor Ort ist bei den Schulen angekommen;** *ein schulinternes QM (mit **Einbezug von Evaluationen**)* gehört zu den selbstverständlichen Ansprüchen an die Schule.
- **Schulentwicklung als partizipative Entwicklung der Einzelschule hat sich etabliert und ist «normal» geworden.** Auch kantonale Entwicklungsprojekte werden zur Umsetzung in die Verantwortung der Einzelschule gegeben und mit Gestaltungsfreiräumen versehen.

Bilanz: Was hat sich verändert – was wurde erreicht?

- Die Erreichung eines höheren Autonomiegrades der Einzelschule ist **keine erstrebenswerte Zielsetzung mehr**. Stattdessen steht zunehmend die Frage nach den **Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Autonomie** im Vordergrund.
- Es gibt viele Schulen, die das «Qualitätsmanagement» und die darin vorgesehenen Evaluationen als **bürokratische Pflichtübung** «abarbeiten».
- Es gibt viele Schulen, in denen das QM und die schulinternen Qualitätsbemühungen **beim Unterricht nicht ankommen**.
- Es ist unklar, **ob Evaluationen die von ihnen erhofften Wirkungen tatsächlich erfüllen** – ob Aufwand und Ertrag in einem sinnvollen Verhältnis stehen.

**Wie wirksam ist die
(externe) Schulevaluation?**

Fragen zur Wirksamkeit der Schulevaluation



- **Nachweisbare Wirkungen?** Was bewirkt die externe Schulevaluation *tatsächlich* (jenseits von ideologisch geprägten Erwartungen)?
- **Qualitätssteuerung?** Werden die Evaluationsdaten von den Schulleitungen tatsächlich als Instrument zur Qualitäts-& Entwicklungssteuerung verwendet?
- **Accountability?** Ist die Schulevaluation ein glaubwürdiges Instrument der Rechenschaftslegung, um den Schulen Freiräume zuzugestehen und Missbrauch der Freiräume zu erkennen?
- **Entwicklungswirksam?** Leisten die Evaluationen einen wirkungsvollen Beitrag zur Verbesserung/ Weiterentwicklung von Schule und Unterricht?
- **Verbesserung der Lernleistung?** Lässt sich die Wirkung der Schulevaluation in einer Verbesserung der Lernleistungen nachweisen?

Die vier Wirkungsfelder der Schul- & Unterrichtsevaluation

Wissens-/Erkenntnisgewinn

Die Schule erhält evidenzbasierte Erkenntnisse zur Schulqualität, zur Qualität des Unterrichts sowie zur Wirksamkeit der inszenierten Lehr- und Lernprozesse (→ Professionalisierungsgrundlage)

Rechenschaftslegung

Schulleitung und Lehrpersonen erhalten Daten für einen glaubwürdigen Nachweis der Schul- und Unterrichtsqualität sowie des Lehr-Lernerfolgs gegenüber Eltern, polit. Auftraggebern & interessierter Öffentlichkeit.

Schulentwicklung

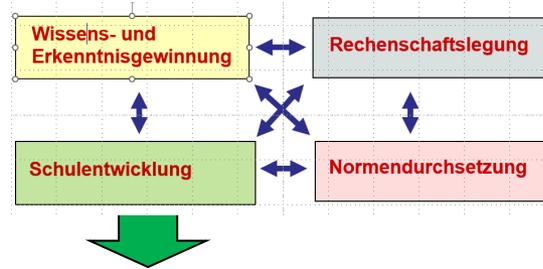
Die Schule nutzt die Erkenntnisse zur Schul- und Unterrichtsqualität und zu vorhandenen Ist-Soll-Diskrepanzen, um mit geeigneten Massnahmen Optimierungsprozesse (KVP) auszulösen und umzusetzen.

Normendurchsetzung

Die schul- und unterrichtsbezogenen Q-Ansprüche und die geltenden Lehr-Lernziele werden den Betroffenen bewusst gemacht; die Normen und deren Umsetzungsanspruch erhalten dadurch mehr Verbindlichkeit.



Vier unterschiedliche Modi der datengestützten Entwicklung



Selbstgesteuerte Entwicklung

Die Schule setzt Entwicklungsmaßnahmen um, für die sie sich aufgrund der Einsicht in vorhandene Ist-Soll-Diskrepanzen **selber entschieden** hat. → **Wissensgewinnung als funktionale Grundlage**

Fremdgesteuerte Entwicklung

Die Schule setzt Entwicklungsmaßnahmen um, die ihr **von aussen «nahegelegt» bzw. vorgegeben** werden. → **Rechenschaftslegung als funktionale Grundlage**

Unterrichtsbezogene Entwicklung

Evaluationsergebnisse und Entwicklungsimpulse beziehen sich auf die (im Verantwortungsbereich der LP liegenden) Unterrichtsgestaltung. → **Fokussierung der Tiefenstrukturen als Voraussetzung.**

Institutionelle Entwicklung

Evaluationsergebnisse und Entwicklungsimpulse beziehen sich auf die institutionellen / institutionalisierbaren Aspekte. → **Fokussierung der Oberflächenstrukturen als Voraussetzung**

Verbesserung der (messbaren) Lernleistungen der SchülerInnen

**Kann das OS-TS-Modell
weiterhelfen?**

Linguistisches Modell (generative Grammatik von Chomsky, 1957)

Sprachliche Äusserungen haben eine variable «Oberflächenstruktur», die auf einem grammatikalischen Regelsystem (= Tiefenstrukturen) basieren

„Psychologische Didaktik“ (Hans Aebli, 1961)

Die didaktische Handlungsebene (= Oberflächenstrukturen des Unterrichts) basiert auf den kognitionspsychologischen Prozessen (= Tiefenstrukturen).

Empirische Unterrichtswissenschaft (TIMSS–Studie und COACTIV-Studie von Baumert, Reusser, Trautwein, Kunter u.a.):

Merkmale der Mikroebene des Unterrichts (z.B. Interaktionen zwischen den Lehrenden und Lernenden) korrelieren deutlich stärker mit den Lernwirkungen als methodische/organisatorischen Gestaltungselemente des Unterrichts.

Was sind Oberflächen- und Tiefenstrukturen im schulischen Kontext? (Arbeitsdefinition)

«Oberflächenstrukturen»

Institutionelle/organisatorische Strukturen, innerhalb denen pädagogisches Handeln stattfindet.

→ Es geht um die (organisierbaren, planbaren, standardisierbaren) Strukturen, innerhalb derer sich die interaktiven Prozesse des Unterrichts abspielen. («Gefässe»; «Verlaufs- und Prozess-Strukturen»)

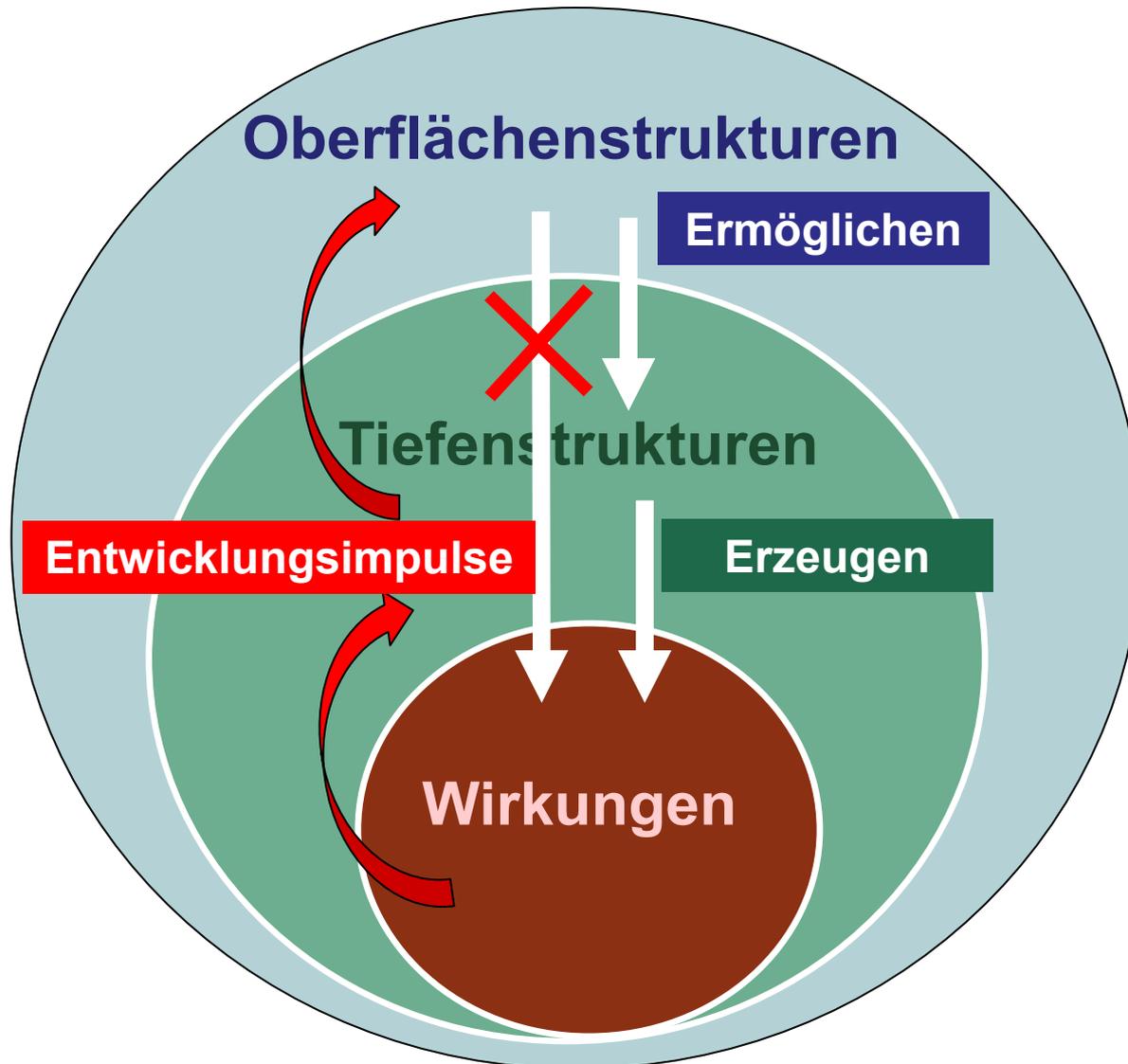
«Tiefenstrukturen»

(Komplementärbegriff zu Oberflächenstrukturen)

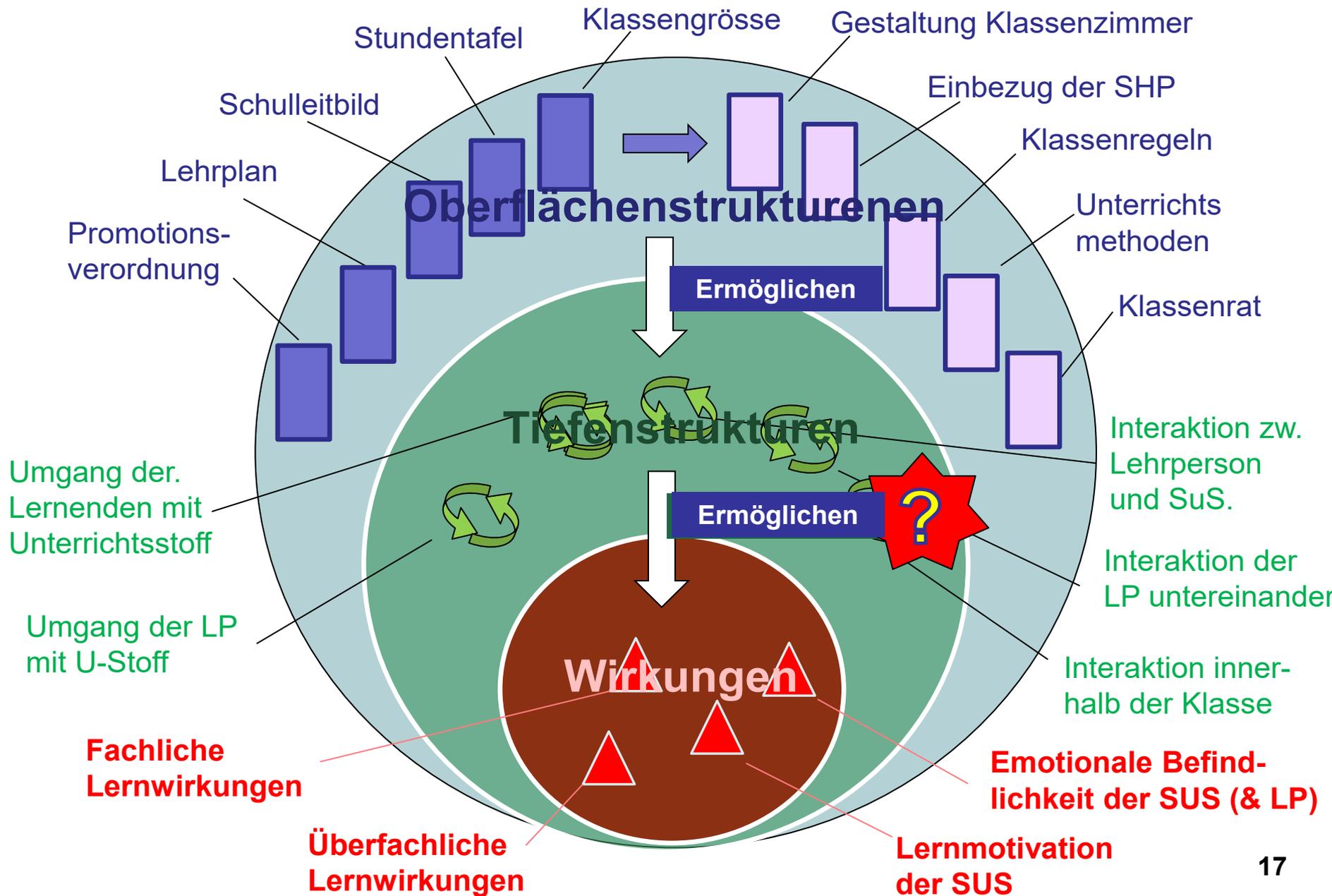
Konkrete Ausgestaltung der Praxis im Berufsalltag (situationsbezogenes-interaktives Handeln)

→ Es geht u.a. um das «Wie» des unterrichtlichen Handelns: um die Art und Weise, wie die konkreten Lehr- & Lernsituationen gestaltet werden, wie pädagogische Interaktionen und Interventionen in der aktuellen Situation ausgeführt werden.

Zusammenspiel von Oberflächen- und Tiefenstruktur



Zusammenspiel von Oberflächen- und Tiefenstruktur



Funktion von Oberflächen- und Tiefenstrukturen

Oberflächenstrukturen

- Es geht darum, **was** bereitgestellt («organisiert») wird, damit wirkungsvolle Interaktionen stattfinden können.
- Es geht um **situationsübergreifend konstante Strukturen** wie z.B. Zeitgefäße, vordefinierte Prozessabläufe, Unterrichtsmethoden, Kommunikations- und Informationsgefäße u.a.
- Es geht um die **standardisierbaren Aspekte der Praxis**, die in der Regel unterschiedliche situationsbezogene Umsetzungen (Konkretisierungen, Kontextualisierungen) zulassen bzw. notwendig machen.

Tiefenstrukturen

- Es geht darum, **wie** etwas geschieht innerhalb der vordefinierten Oberflächenstrukturen – unter Einbezug der beteiligten Personen.
- Es geht um die **situative Strukturen**, mit interaktivem Charakter, die innerhalb der jeweiligen Oberflächenstrukturen realisiert werden:
LP → SUS / SuS → SuS / LP → Stoff / SuS → Stoff). (*«Situative Passung»*)
- Es geht um die **sinnhafte (!) Praxisgestaltung durch Einzelpersonen und Teams** - mit Bezug auf die jeweiligen spezifischen Herausforderungen der aktuellen, einmaligen Situation.

Unterschiede zw. Oberflächen- und Tiefenstruktur

■ **stabil vs. flüchtig**

OS haben über verschiedene Situationen hinweg eine äusserlich gleichbleibende Form, während sich TS von Situation zu Situation verändern (variable Erscheinungsformen).

■ **gut vs. schlecht sichtbar und erfassbar**

OS sind dank ihrer relativ konstanten äusseren Struktur gut wahrnehmbar und einfach zu erfassen («Sichtstrukturen»), während TS aufgrund ihrer Flüchtigkeit und Einmaligkeit besondere Ansprüche an die Erfassung stellen (Protokolle, Videografien)

■ **gut vs. schlecht explizierbar und kommunizierbar**

OS lassen sich relativ gut «explizieren und benennen («objektiv»-wahrnehmbare Strukturen), während sich das Sprechen über TS verändert je nach konkreter Situation, auf die man Bezug nimmt.

■ **aussengesteuert vs. innengesteuert (Affinität)**

OS sind standardisierbar, können von oben/aussen angeordnet und kontrolliert werden (sind «managementfreundlich»), während TS von den handelnden Personen individuell und ad hoc generiert werden. (→ Grosser Einfluss von Haltung & Kultur).

Funktionale Eigenheiten von Oberflächen- und Tiefenstrukturen

- **Oberflächenstrukturen** sind pädagogische/didaktische «**Ermöglichungsstrukturen**» - mit unterschiedlichen Offenheitsgraden!
- **Oberflächenstrukturen erschweren oder erleichtern** bestimmte Handlungen & Handlungsqualitäten. → Sie sind nicht «qualitätsneutral»!
- **Tiefenstruktur** sind **wirkungsnah** **Strukturen**: Ihre Qualität hat einen entscheidenden Einfluss auf die Lernwirkungen des Unterrichts.
- **Tiefenstrukturen** sind **kultur- und haltungsabhängig**: situationsbezogenen Entscheidungen sind geprägt durch individuell und kollektiv geltende Werte und Überzeugungen.
- **Oberflächenstrukturen wirken indirekt** über die Tiefenstrukturen. → Nur mit Blick auf die OS ist ein Qualitätsurteil über die pädagogische Praxis nicht zulässig.
- **Oberflächenstrukturen neigen zur Dominanz in Schulentwicklungsprozessen** → Gefahr der Vernachlässigung der Tiefenstrukturen!

- **Evaluationen der Oberflächenstrukturen: «Was gibt es?»**
 - ❖ Bestandesaufnahme ist relativ einfach: Soll-Bestands mittels Dokumentenanalyse; Ist-Bestand mittels Befragung der Akteure.
 - ❖ Achtung: Übergang zum Qualitätsurteil ist anspruchsvoll! Gefahr des quantitativen Fehlschlusses («Je mehr, desto besser»).

- **Evaluationen der Tiefenstrukturen: «Wie wird es gemacht?»**
 - ❖ Qualitätserfassung der TS ist sehr anspruchsvoll (Stichprobenproblem, Wahrnehmungsproblem, Kriterienproblem).
 - ❖ Gängige Lösung: Wir fragen nach den Qualitätswahrnehmungen der Betroffenen. Ist das zulässig?

- **Wirkungsevaluationen: «Was wurde erreicht / Was wurde gelernt?»**
 - ❖ Erfassung mittels Tests (Testkonstruktion ist sehr aufwändig!)
 - ❖ Handlungswirksame Ergebnisse setzen voraus, dass die Wirkungsebene mit den Ebenen OS und TS in Verbindung gebracht werden.

- Die ESE ist in der jetzigen Grundform ein wirksames und bewährtes Instrument für die Erfassung, Beurteilung und Steuerung der Oberflächenstrukturen der Schule-
- Sie leistet jedoch nur einen geringen Beitrag zur Frage, wie sich die - letztlich qualitätsentscheidenden – Tiefenstrukturen an einer Schule verhalten.
- **Frage für die Weiterentwicklung:** Ist die ESE in der jetzigen Grundform überhaupt geeignet, um einen wirkungsvollen Beitrag für die Erfassung, Beurteilung und Steuerung der der unterrichtsbezogenen Tiefenstrukturen zu leisten ?
- Wie müsste ein wirksames Instrumentarium für diesen Strukturbereich aussehen? Und wo müsste die entsprechende Evaluationskompetenz angesiedelt sein?

**Vielen Dank für die
Aufmerksamkeit**