

# Das Qualitätsmerkmal »Ergebnisse und Erfolge« im Kriterienprofil der Schulinspektion – Teil 2

## Hintergründe der bisherigen Aussetzung des Qualitätsmerkmals und weitere Planung

**Die in Teil 1 beschriebenen Bildungsaufgaben, die an Schule gestellt werden, lassen erkennen, welche Schwierigkeiten mit einer validen und zuverlässigen Erfassung schulischer »Ergebnisse und Erfolge« verbunden sind. Zu berücksichtigen sind aber auch Faktoren außerhalb der Schule, die Schülerleistung mit bedingen, sowie unerwünschte Nebenwirkungen der Bewertung von Schulen auf der Basis von Schülerleistungen.**

### Bert Märkl

Präsident der Niedersächsischen Schulinspektion, Bad Iburg

### Dr. Norbert Sommer

Niedersächsische Schulinspektion, Bad Iburg

### Die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen

Der Inspektionserlass sieht bezüglich des sozialen Umfelds und sonstiger Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit vor, dass diese »in der Berichterstattung erfasst und bei der Ergebniskommentierung berücksichtigt« werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2006b, 2.2, Absatz (3)). Ein Einfluss auf die Bewertung der Qualitätskriterien ist nicht vorgesehen. Die schulische Situation soll für alle Schulen im Vergleich zu den Qualitätskriterien als einer Art Idealnorm betrachtet werden. Die Inspektion sieht auch keine Unterscheidung von Qualitätsmerkmalen vor, die inner- oder außerhalb der unmittelbaren Verantwortung der in der Schule Tätigen liegen.

Schulleistungen hängen in hohem Maße von Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ab. »70% der Fähigkeitsunterschiede zwischen Schulen werden durch das mittlere soziale Niveau der Schülerschaft erklärt.« (Baumert/Maaz/Stanat/Watermann 2009, S. 34) In sozialen und ethnisch-kulturellen Merkmalen unterscheiden sich Einzugsgebiete von Schulen erheblich. Daher stellt sich die Frage einer Berücksichtigung dieser schulischen Rahmenbedingungen für Schülerleistungsdaten unter dem Gesichtspunkt eines »fairen Vergleichs« (vgl. Arnold 1999) neu, wenn diese in die

Schulqualitätsbewertung einbezogen werden sollen.

Eine adäquate Beschreibung der schulischen Vermittlungsqualität wäre durch eine Added-Value-Messung zu gewährleisten. Sie beschreibt auf Grundlage mehrfacher Leistungserhebungen den Lernzuwachs, den die Schüler im Verlauf der Schulzeit erzielen. Damit sind außerschulische Einflüsse auf die Leistungsentwicklung nicht völlig ausgeschlossen (z.B. häusliche Unterstützung, Nachhilfe), aber hinreichend reduziert. Auch unter Berücksichtigung des zusätzlichen diagnostischen Gewinns für die Lehrkräfte (vgl. CITO o.J.) findet der Ansatz zurzeit keine genügende Akzeptanz, weil er mit einer zusätzlichen Belastung der Schülerinnen und Schüler durch umfangreicheren Testeinsatz einhergeht und datenschutzrechtliche Probleme mit der Speicherung von Individualdaten der Schüler nicht geklärt sind.

### Welche Konsequenzen sind aus der Diskussion zu ziehen?

Es scheint notwendig zu sein, die Schülerleistungswerte sowohl absolut als auch adjustiert in die Inspektion einzubeziehen. Die absoluten Werte der Einzelschule im Vergleich zu Landesmittelwerten oder mit engeren regionalen Bezügen sind bedeutsam, weil aus ihnen Aussagen über Ausbildungs- oder Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ableitbar sind. Unabhängig von Ursachen sind Anstrengungen notwendig, wenn Mindeststandards unterschritten werden.

Aufgrund der Erkenntnisse über den Zusammenhang von sozialer und ethni-

scher Herkunft und Schülerleistung sind aber gleichzeitig adjustierte Werte unverzichtbar. Die Position einer Schule in Bezug zu vergleichbaren Schulen ist ein Maß für den Erfolg der schulischen Arbeit. Effektive Schulen fördern Schüler stärker, als aufgrund der lernrelevanten Ausgangslage zu erwarten ist.

Das Problem der Adjustierung ist der Aufwand zur Charakterisierung der schulischen Rahmenbedingungen. Präzise Daten über den soziokulturellen Hintergrund der Schüler einer Schule oder Klasse werden in der Bildungsforschung durch umfangreiche Befragung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern gewonnen. Einzelne Länder nehmen vergleichbare Erhebungen flächendeckend vor (vgl. Bos u.a. 2007 – KESS in Hamburg), andere versuchen aus detaillierten Sozialstatistikdaten des Einzugsbereichs von Schulen Aussagen über die soziale Zusammensetzung der Schüler abzuleiten, eine weitere Möglichkeit sind Befragungen der Schulleitungen zu Standortbedingungen (s. Standorttypenkonzept NRW) oder die Reduzierung auf Daten, die Lehrkräfte bei der Rückmeldung der Testergebnisse ihrer Schüler zusätzlich eingeben (z.B. Geschlecht und Ausländerstatus bei Vergleichsarbeiten in Niedersachsen).

Ungeklärt ist der Mindestanspruch an die Präzision der Beschreibung der schulischen Rahmenbedingungen für die Zwecke der Schulinspektion, der Umfang in der Schulstatistik oder der Schule vorliegender Daten, der Ergänzungsbedarf und die »Haltbarkeitsdauer« der Werte, die regionalen Entwicklungen unterworfen sind. Genaue Informationen über die schulischen Rahmenbedingungen und deren Veränderung sind aber unabhängig von Schulinspektion bildungspolitisch unverzichtbar, um Ressourcen bedarfsgerecht verteilen zu können.

### Unerwünschte Nebenwirkungen

In Ländern wie den USA, Großbritannien und den Niederlanden werden Daten, die auf Leistungstestergebnissen



beruhen, seit langem als wesentliches Qualitätsmerkmal der Schule herangezogen. In den USA sind unzureichende Ergebnisse für die Schulen mit Sanktionen verbunden, nach Lind (2009) Abmahnung, Mittelkürzung, Verpflichtung zu kostenträchtigem ergänzendem Unterricht bis hin zur Ablösung der Leitung und Schulauflösung.

Sanktionen provozieren Gegenreaktionen (vgl. Schirp o.J.). Zu den in Untersuchungen beobachteten Manipulationen, um das »wahre« Leistungsniveau der Schülerschaft zu verschleiern, zählen

- eine verschärfte Auswahl beim Schuleintritt, durch Klassenwiederholung, Abschulung schwacher Schüler im Verlauf der Schulzeit oder sogar Ausschluss von Schülern aus der Teilnahme am Test (vgl. van Weeren 2007, S.217)
- das »Teaching to the test« in Form einer zeitlich erhöhten Beschäftigung mit vorgegebenen Themen und Beispielaufgaben
- geringere Anstrengungen zur Verhinderung des »Mogelns« von Schülern
- die Konzentration der Förderbemühungen der Schule auf Schüler knapp unterhalb der Norm, wenn der Anteil von Unterschreitungen und nicht ein Mittelwert über alle Schüler als Erfolgskriterium gilt
- die Verengung umfassender Bildung durch Vernachlässigung der nicht abgefragten oder weniger gut testbaren Kompetenzen
- verschärfte Schülerdisziplinierung bei kleineren Vergehen
- eine Tendenz zu negativen Selbsteinschätzungen der Standortbedingungen, wenn diese durch die Schule selbst vorzunehmen sind (für eine detailliertere Auflistung siehe Bellmann/Weiß, 2009).

Absoluten Leistungstestergebnissen in der Qualitätsbeurteilung einer Schule einen dominierenden Stellenwert zuzuweisen, ist nicht unproblematisch. Aus Staaten, die besonders schwache Schulen über unadjustierte Testergebnisse identifizieren und »league tables« veröffentlichen, werden massive Probleme und negative Effekte vor allem für schwächere Schülerinnen und Schüler berichtet, da Schüler aus bildungsinteressierteren Elternhäusern die Schule verlassen und die mit der Veröffentlichung verbundene Stigmatisierung die Lehrkräfte demotiviert. Diese Schulen liegen in der Regel in sozialen Randbezirken, viele Schüler

bringen Voraussetzungsdefizite mit und es gelingt den Lehrerkollegien auch nach dem durch das Inspektionsergebnis entstehenden Druck nicht, die Schülerleistungen substantiell zu verbessern; notwendige Förderqualität und dazu einzubringende Ressourcen divergieren. Häufig helfen nur Schulneueröffnungen nach äußerlicher Renovierung, unter anderem Namen, mit ausgetauschter Schulleitung und neuem Kollegium. Bei nicht adjustierten Schülerleistungen geraten außerdem Schulen, die bei guter Ausgangslage im Vergleich wenig zur Förderung ihrer Schüler beitragen, gar nicht in den Focus.

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass es nicht sinnvoll erscheint, Schulen aufgrund absoluter Testergebnisse als schwach bzw. nachzuinspizieren zu kennzeichnen, da der Einfluss schulischer Bemühungen auf Schülerleistungen begrenzt ist. Die möglicherweise hohen schulischen Anstrengungen und das Lehrerengagement würden ignoriert. Auf der anderen Seite blieben Schulen unerkannt, die aufgrund guter Lernvoraussetzungen ihrer Schüler mittlere Ergebnisse erzielen, aber hinter den Möglichkeiten zurückbleiben. Die Berücksichtigung der Ausgangslage von Schulen kann durch einen Vergleich der End- mit zu Beginn der Schullaufbahn erfassten Eingangstestergebnissen geschehen, durch rechnerische Adjustierung der Leistungsdaten mit Rahmenbedingungsfaktoren der Schüler oder durch Vergleich von Schulen nur innerhalb von Schulgruppen, die unter gleichen Bedingungen arbeiten. In jedem Fall werden dazu über die Vergleichstest- oder Abschlussleistungen hinaus weitere verlässliche Informationen benötigt.

### Vorgehensweise der Inspektorate anderer Bundesländer

Ohne eine vollständige Synopse anzustreben, seien einige Beispiele aufgeführt, wie andere Bundesländer in der externen Evaluation mit Output-Daten verfahren.

Nicht alle Länder beziehen Leistungstestdaten ein. Baden-Württemberg beurteilt nur Prozesse in Form der Auseinandersetzung der Schule mit den Abschlussleistungen, Übertrittsquoten und Lernstandsdaten. Die Ergebnisse selbst werden nicht bewertet (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung 2008).

Zwischen Bundesländern, die Outputindikatoren in das Inspektionsprofil einbeziehen, bestehen insbesondere bezüg-

lich des Bezugs auf Leistungstestdaten große Unterschiede.

Hessen gliedert im Referenzrahmen Schulqualität (Hessisches Kultusministerium 2008) im Qualitätsbereich »VII. Ergebnisse und Wirkungen« das Erreichen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und Abschlüssen (»Output«), die Schulzufriedenheit und Erfolg in Ausbildung, Beruf, Studium (»Outcome«). Die Schulinspektion bezieht aber bisher lediglich die Zufriedenheit der verschiedenen Mitglieder der Schulgemeinde ein, die im Rahmen der Vorbefragung erhoben wird. Eltern und Schülerinnen und Schüler bewerten in einer Vorbefragung die Lernerträge im fachlichen und überfachlichen Bereich sowie die Umsetzung des erzieherischen Auftrags der Schule.

Brandenburg unterscheidet bei den »Ergebnissen« Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, Bildungsweg und Schulabschlüsse sowie Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Nur der letztgenannte Bereich wird bisher bewertet (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2008). Grundlage sind Befragungsdaten.

In Sachsen werden seit mehreren Jahren von jeder Schule im landeseinheitlich gestalteten Internet-»Schulporträt« schulleistungsbezogene Informationen in Form von Wiederholer- und Übergangsempfehlungsquoten in Grundschulen sowie Bestehensquoten, prozentualen Anteilen an zu erreichenden Abschlüssen, die dabei erreichten Durchschnittsnoten in Mathematik und Deutsch und Wiederholerquoten veröffentlicht.

Es erstaunt daher nicht, dass Sachsen auch im externen Evaluationsverfahren den Qualitätsbereich »Ergebnisse« umfassend einbezieht (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2008). Er ist durch die Qualitätsmerkmale »Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags«, den »Schul- und Ausbildungserfolg« und die »Schulzufriedenheit« beschrieben, die durch 13 Qualitätskriterien konkretisiert werden, denen wiederum »Einzelurteile« z.T. verschiedener Gruppen zugrunde liegen. Die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags wird durch »Intelligentes und anwendungsorientiertes Wissen«, »Lernkompetenz«, »Methodenkompetenz«, »Sozialkompetenz«, »Werteorientierung« markiert. In das erste Kriterium gehen Abschlussnoten ein. Die anderen Kriterien wie auch die folgenden Berei-



che werden durch Befragungen von Lehrkräften, Schüler- und Eltern sowie gegebenenfalls Ausbildungsbetrieben erfasst. Dabei werden jeweils Daten mehrerer Jahre berücksichtigt.

Der »Schul- und Ausbildungserfolg« besteht aus »Schul- und Berufsabschlüssen – Anteil Schüler, die das Schulziel erreichen«, »Wiederholer(quote)«, »Prüfungsergebnisse als Differenz zwischen Vorleistung und Prüfungsnote mehrerer Fächer«, »Wechselquote«. Dafür stehen jeweils aktuelle Daten der Schulstatistik zur Verfügung.

Dazu kommt aus Befragungen die »Schulzufriedenheit« in den Bereichen »Unterrichtszufriedenheit« und »Allgemeine Schulzufriedenheit« im Urteil der Schüler, der Lehrer, der Eltern und der Ausbildungspartner.

Vergleichsarbeitsergebnisse stehen der externen Evaluation in Sachsen nicht zur Verfügung, auch Abschlussarbeiten werden nicht direkt einbezogen, weil, wie oben dargelegt, die Vergleichbarkeit von Arbeiten verschiedener Schuljahre nicht gewährleistet werden kann. Vergleiche von Abschlussnoten mit dem Landesdurchschnitt werden vorgenommen. Es wird darauf verwiesen, dass kriteriale Bezugsnormen als Basis der Bewertung wünschenswert wären, wo bisher noch Vergleiche mit Landeswerten herangezogen werden. Aufgrund des dazu notwendigen Entwicklungsaufwands (vgl. Ghanbari/Schott 2009) ist nicht zu erwarten, dass ein Vergleich der Schülerkompetenzen mit präzise beschriebenen Erwartungen in den nächsten Jahren möglich sein wird.

Auf Adjustierung wird in Sachsen mit der Argument der Außenbedeutung der erfassten absoluten Ergebnismerkmale verzichtet.

## Zusammenhänge zwischen Produkt- und Prozessqualität

Inspektorinnen und Inspektoren berichten immer wieder, dass, wenn schulische Erwartungen an die Inspektion und ermittelte Bewertung divergieren, Schulleitungen oder -kollegien die Aussagekraft der Inspektionsergebnisse unter Verweis auf gute Abschlusstestergebnisse oder den guten Ruf der Schule in Zweifel ziehen.

Die Erwartung, dass eine höhere Prozessqualität bessere Ergebnisse zur Folge hat, liegt der Idee des Qualitätsmanagements zugrunde. Wo die Prozesse von hoher Qualität sind, sollte das am Out-

put erkennbar sein. Und auch umgekehrt sollten Ergebnisindikatoren Anhaltspunkte für den Verbesserungsbedarf von Prozessen liefern. Die Beziehung beider Aspekte ist allerdings von sehr vielen Kontextvariablen beeinflusst, so dass die Erwartungen gedämpft werden müssen. Selbst im wirtschaftlichen Umfeld lassen sich Beispiele finden, wo trotz optimaler Prozesse (Produktionseffizienz) und einem hervorragenden Produkt Kundenakzeptanz (Allokationseffizienz) und in Folge Unternehmensgewinn nicht befriedigen. Nicht ungewöhnlich ist auch der Fall, dass sich Produkte schwächerer Qualität bei einem bekannten Markennamen dennoch gut verkaufen.

Es erscheint daher sinnvoll, sich schon im Vorfeld der Bewertung des Qualitätskriteriums 1 mit Möglichkeiten und Erwartungen über deren Zusammenhang mit Prozessbewertungen und insbesondere Unterrichtsqualität als proximal zu Lernaktivitäten (vgl. Seidel 2008) auseinanderzusetzen. Schülerleistung hängt von vielen Parametern ab, Schule hat einen insgesamt eher geringen Anteil an der Varianz der Schülerleistungen, ist aber eine der wenigen Größen, die einem Einfluss des Staates zugänglich sind.

Schulen, deren Schülerschaft sich aus bildungsnahen, leistungsorientierten Elternhäusern rekrutiert und die als »Traditionsschule« bei hohem Zulauf ihre Schüler gezielt auswählen können, werden im Landesvergleich gute Abschlusstestergebnisse vorweisen, selbst wenn z.B. keine individuelle Schülerförderung oder aktive Schulentwicklung betrieben wird. Andererseits ist in Anlehnung an das Angebot-Nutzen-Modell zu berücksichtigen, dass Lerngelegenheiten von der Schule und den Lehrkräften bereitgestellt, aber von den Schülerinnen und Schülern auch genutzt werden müssen. Ein weiterer Aspekt ist die Einschränkung der Validität der Evaluations-situation, d.h. Schulen präsentieren sich in der Inspektion von ihrer besten Seite, die vom schulischen Alltag mehr oder weniger abweichen kann.

Hinsichtlich der Erwartung möglicher Zusammenhänge ist zu berücksichtigen, dass Schulinspektion mit den Unterrichtseinsichtnahmen eine punktuelle Erhebung vornimmt, während insbesondere bei älteren Schülern ihrer Leistung eine mehrjährige Lerngeschichte zugrunde liegt, die evtl. von anderen als den gerade beobachteten Lehrern maßgeblich beeinflusst wurde. Die Inspektion erfasst ausgewiesene Qualitätsmerk-

male (vgl. Helmke 2003, Meyer 2004); im Hinblick auf Lernwirksamkeit ist die Frage notwendiger und hinreichender Merkmale, wechselseitiger Kompensationen oder relevanter Merkmalsmuster damit aber nicht geklärt.

Auftretende Diskrepanzen zwischen Produkt- und Prozessqualität sind als Anlass für Schulentwicklungsmaßnahmen von hoher Bedeutung. Schulen mit guten Ergebnissen, aber schwacher Prozessbeurteilung schöpfen evtl. das Potenzial ihre Schüler nicht aus. Eher schwache Schülerleistungen bei hoher Prozessqualität sind möglicherweise Hinweis auf fehlende Ressourcen zur individuellen Förderung von Schülern mit Voraussetzungsdefiziten und Lernproblemen, vielleicht aber auch eine überzogenen »Haltekraft« bei Schülern, die in anderen Schulformen und Bildungseinrichtungen besser gefördert werden könnten.

Für eine Beurteilung möglicher Ursachen und die Interpretation der Inspektionsergebnisse im Rahmen von Rückmeldungen sind genauere Informationen über die Rahmenbedingungen, unter denen eine Schule arbeitet, daher unverzichtbar.

Auf einen Aspekt sei noch hingewiesen. An den verwendeten Kriterien der Unterrichtsqualität wird oft kritisiert, dass sie ausschließlich methodisch, nicht aber fachlich orientiert seien. Mit der Aufnahme von Fachleistungen in das Inspektionsprofil würde Fachlichkeit von der Inspektion berücksichtigt.

## Fazit

Nachdem der schulische Bildungsauftrag beschrieben und auf Grundlage verschiedener Quellen die Schwierigkeiten einer diesbezüglichen Qualitätsbewertung von Schulen aufgezeigt wurden, wird in Teil 3 des Beitrags der Stand der Überlegungen zur Präzisierung und Operationalisierung des Qualitätskriteriums »Ergebnisse und Erfolge« dargestellt. Die Einbeziehung in das Inspektionsprofil setzt allerdings Vorarbeiten voraus, u.a. eine Dokumentation von Leistungstestergebnissen auf Landesebene in einheitlicher Struktur, die Einschätzung des sozialen Hintergrunds der Schülerschaft der Schulen für eine Adjustierung von Leistungsdaten sowie die Entwicklung von Befragungsverfahren für fachübergreifende Schülerkompetenzen und Schulzufriedenheit. ■

