

# Evaluation als Steuerungsimpuls für die Erneuerung von Schule und Bildungssystem – das Beispiel Deutschland

Prof. Rudolf Messner, Univ. Kassel

## 1. Eine erneuerte Schule für eine veränderte Gesellschaft

Die Schule in Deutschland ist in Bewegung geraten. In einer kaum überschaubaren Zahl von Kommissionsberichten und wissenschaftlichen Expertisen wird ein weitreichender schulischer Transformationsprozess beschrieben und gefordert. Dieser betrifft nicht Randprobleme, sondern das „Allerheiligste“ von Schule, den *Unterricht*. Seiner gewohnten Praxis wird ein neues Muster des schulischen Lehrens und Lernens entgegengestellt. Die bekannte Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus dem Jahre 1995 hat dafür den Begriff „Haus des Lernens“ gefunden (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995). Dieses Konzept ist in Deutschland zur weithin geteilten Leitvorstellung geworden (vgl. auch für das Folgende Messner 2000).

Betrachten wir zuerst das *traditionelle Muster* von Schule. Welches sind seine Merkmale? Die Schüler werden in Gruppen Gleichaltriger zusammengefasst. Alle werden in Fächern im selben Zeittakt unterrichtet. Alle beschäftigen sich mithilfe derselben Methoden im annähernd selben Tempo mit denselben Inhalten. Die Lehrperson bestimmt den Lernweg. Er wird für alle Schüler in derselben Weise entworfen. Das soziale Zusammenleben der Kinder oder Jugendlichen ist ein Nebenprodukt des Unterrichts. Die Schule vertritt einen festen und geordneten Kanon von Wissen und Fähigkeiten. Zwar ist es nicht so, wie böse Zungen behaupten, dass die Schüler in unterschiedlichen Städten zur selben Zeit über denselben Witz lachen, aber Quadratische Gleichungen werden auch heute noch von Hamburg bis München in Jahrgang 7 und Goethes Faust (wenn über-

haupt!) im Jahrgang 12 oder 13 behandelt. Das berufliche Können der Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich darin, dass sich im Unterricht Lehrervortrag, Erarbeitung und lehrergesteuerte Tätigkeit der Schüler abwechseln. Aber das Geschehen muss vom „Könner“ so beherrscht werden, dass möglichst alle zum vorgegebenen Ziel geführt und dass die Lernergebnisse in nachprüfbarer Weise erworben werden.

Das traditionelle Muster von Unterricht ist aus meiner Sicht nicht nur kritisch zu sehen. Ein solcher Unterricht ist für Lehrer und Schüler oft erfolgreich und persönlich befriedigend. Die Lehrer und Lehrerinnen bleiben jedoch im traditionellen Unterricht immer die „Unterrichtsgeber“ und die Schüler die „Unterrichtsnehmer“.

Wie sieht demgegenüber das *neue Muster* von Unterricht und schulischem Lernen im „Haus des Lernens“ aus? Auch in der *neuen Schule* (vgl. Hentig 1993) spielen Unterricht und fachliches Lernen eine zentrale Rolle. Aber die Gewichte haben sich verschoben. Es gibt auch hier Lehrervorträge und Lehrgänge. Diese dienen jedoch in erster Linie nicht der Information, sondern der Vertiefung der Inhalte in der Kommunikation mit den Lernenden. Schule ist ein Ort der selbstverantwortlichen Lerntätigkeit der Schüler in Teams oder in Form individueller Eigenarbeit. Von der Primarstufe bis zum Abitur ist Schule durch vielfältige Formen selbständigen Lernens geprägt. Damit verändert sich auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind nicht mehr in erster Linie Dozierende. Sie nutzen ihre fachliche Kompetenz und ihre Lernerfahrung, um die Schüler in ihrem individuellen Lernprozess zu begleiten und zu beraten. Sie sind vor allem „Lernhelfer“ ihrer Schülerinnen und Schüler. Dies im Sinne Maria Montessoris: „Hilf mir, es selbst zu tun“ (vgl. Erlinghagen 1979, 148 ff.). Eine schöne Rolle, die intensiven Einsatz erfordert.

Charakteristisch für die neue Schule ist ihre vielfältige Lernkultur. Eine Pluralität von Lernformen, der selbstverständliche Gebrauch aller informationstechnischen Hilfsmittel, aber auch viele Gelegenheiten zum Handeln und ästhetische Angebote. Jede Schule hat eigenes „Profil“. Groß geschrieben werden der Anwendungsbezug und das fächerübergreifende Lernen. Die im Unterricht gestellten Aufgaben orientieren sich an lebenspraktischen Problemen. Schule versteht sich auch als Ort gemeinsam verbrachten Lebens. Dafür sind Räume

vorhanden. Einzelne können sich in sie zurückziehen. Interkulturelles Zusammenleben gehört zur Normalität.

Und die Lehrerinnen und Lehrer? Sie arbeiten in Teams zusammen. Sie schaffen damit ein soziales Milieu, in dem Heranwachsende nicht nur als Lernende angesprochen werden. Sie können sich in der Schule auch als Personen wohlfühlen. Sie erleben sie als Raum, wo sie anspruchsvolles Wissen und Fähigkeiten erwerben, aber auch ihre Geschicklichkeit, Phantasie und Individualität entwickeln können, wo Anstrengung und Kompetenzerwerb, aber auch Muße, Expression und Werkstattarbeit Platz haben. Und Lernen auf individuellen Wegen.

Welche gesellschaftlichen Veränderungen erzwingen eine solche Transformation der scheinbar unerschütterlichen Kernstruktur der traditionellen Schule?

Als Hauptmotor der dabei bedeutsamen gesellschaftlichen Veränderungen wird die Entwicklung der Informationstechnologie und der Kommunikationsmedien gesehen (vgl. Beck 1997). Die technologische Revolution hat alle Lebensbereiche durchdrungen. Sie hat einen Gestaltwandel und eine Beschleunigung von politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen hervorgebracht, die sich vor wenigen Jahren noch kaum jemand hätte träumen lassen. Der auffälligste Ausdruck davon ist, dass sich die gewohnte „Verortung“ unseres Denkens, Planens und Handelns entscheidend verändert hat. Unser Horizont hat sich in Freizeit und Beruf auf das *Leben in der Weltgesellschaft* ausgeweitet. Die Soziologen sprechen von „Globalität“.

Zu spüren ist dies vor allem im wirtschaftlichen Bereich. Das Geschehen auf dem Globus ist jedoch auch in politischer, ökologischer und zivilgesellschaftlicher Hinsicht zusammengerückt. Wir sind, um es an aktuellen Beispielen zu erläutern, bei der Verhaftung von Milosevic präsent. Wir erleben, dass uns der Ausbruch von Tierseuchen in anderen Ländern Europas erzittern lässt. Wir sind von den Beschlüssen einer Umweltkonferenz in Kyoto unmittelbar betroffen. Das eigene Leben, auch ob einzelne Menschen Arbeit haben oder nicht, wird immer mehr durch Ereignisse in anderen Teilen der Welt mitbestimmt. Die Konsequenzen daraus werden mit dem vielbeschworenen Begriff

der „Globalisierung“ benannt. Aufgrund der weltweiten Vernetzung werden staatliche und nationale Ordnungen aufgesprengt und neue transnationale, oft noch nicht scharf umrissene Räume, Handlungsformen und Bindungen geschaffen. Dies wird deutlich sichtbar im Bereich der Großunternehmen oder der Währungssysteme, aber auch der Berufe. Hier haben sich generationenlang gültige Formen verflüchtigt. Länderübergreifend sind neue Tätigkeitsbilder kreiert worden.

Ein solcher Wandel zeichnet sich auch für die *nationalen Bildungssysteme* ab. Es ist evident, woher der mächtige Antrieb dazu kommt. An Menschen und Institutionen werden durch die weltweite Konkurrenz *neue Leistungsanforderungen* gestellt. Dies bedeutet ein *Mehr* an Initiative und Selbständigkeit und die Aufgabe, sich gemeinsam mit anderen aktiv an die Lösung der auftretenden Probleme zu machen. Und auch, den erhöhten Anforderungen an Wissen, an Sprachenbeherrschung und Methodenkenntnissen zu genügen.

Das neue Muster von Unterricht ist nichts anderes als der *Entwurf eines schulischen Handlungs- und Erfahrungsraumes*, in dem Schüler ihre Fähigkeiten für solche veränderten gesellschaftlichen Anforderungen entwickeln können. Die Erfahrung in Deutschland zeigt, dass es aber oft nicht die Bildungspolitik oder die Pädagogik sind, die sich als erste auf die Globalisierung einstellen. Schulen haben sich oft selbst auf den Weg gemacht. Als Teil der Gesellschaft sind sie sensibel für das, was sich gesellschaftlich verändert. Die Pädagogik springt oft – wie etwa das Beispiel Neue Medien zeigt – erst spät auf den Veränderungszug auf.

## **2. Evaluation als Kern einer neuen Steuerungsphilosophie für Schulentwicklung**

Über die wünschenswerte Richtung der Erneuerung von Schule gibt es in Deutschland unterschiedliche Auffassungen. Nicht alle stimmen dem „Haus des Lernens“ zu. Unstrittig aber ist, *dass es eine Erneuerung von Schule geben muss*.

Schon die *Sprache* verrät, dass es sich dabei *nicht* um einen Anpassungsprozess auf alten Wegen handelt. Es geht um eine Neu-

orientierung von Schule als Ganzes, angefangen von der Veränderung der Praxis des Lehrens und Lernens über deren schulische Gestaltung und Organisation bis zur staatlichen Steuerung der Schulen.

Bis Mitte der 90er Jahre standen in Deutschland Begriffe wie Autonomie, Mündigkeit, Bildung, pädagogische Freiheit, Reformpädagogik, Öffnung von Schule, Praktisches Lernen, Lernkultur, Freiarbeit, Projektunterricht im Zentrum des Reformdiskurses. Nun aber verschafft sich eine neue schulreformerische Nomenklatur Gehör: Selbstständiges und lebenslanges Lernen, Schlüsselqualifikationen, Teamarbeit, Halbwertzeit des Wissens, Schulprogramm, Selbststeuerung, Organisationsentwicklung, Gestaltungsautonomie, Schulmanagement, Schule als lernende Organisation. Am nachhaltigsten aber traten, wie Zauberworte des neuen Schulverständnisses, die Begriffe EVALUATION und QUALITÄT auf den Plan. Beide in vielerlei Verbindungen, z.B. externe und interne, Fremd-, Selbst- und Systemevaluation; Qualitätsverbesserung, Qualitätssicherung, Qualitätsüberwachung. Es gibt beide Worte auch im Konnex: *Qualitätsevaluation*. Beide Begriffe waren übrigens ein Jahrzehnt früher im Zusammenhang mit Schulentwicklung nur wenigen Experten vertraut.

Was verbirgt sich hinter dieser Sprachrevolution in Sachen Schulentwicklung? Die Antwort auf diese Frage schließt an das an, was zu den neuen gesellschaftlichen Anforderungen gesagt wurde. In eine These gefasst: Im Kern geht es darum, dass Menschen des 21. Jahrhunderts nicht mehr mit dem Wissensideal der traditionellen Schule zurechtkommen. Diese vertrat das Konzept eines *kanonischen Wissens*, das sich festen Verwendungssituationen – gleichsam auf Vorrat – zuordnen ließ. Die Menschen des 21. Jahrhunderts brauchen ebenfalls ein solides, gut organisiertes Wissen in wichtigen Bereichen. Dieses Wissen muss aber kognitiv aspektreich „durchgearbeitet“ und dadurch flexibel einsetzbar sein. So kann es auf nicht vorhersehbare Probleme angewandt werden. Im Zuge seiner Anwendung muss es, in einem Prozess fortschreitenden Lernens, erneuerbares Können und weiteres Wissen selbst produzieren. Das Wissen muss sich neues Wissen schaffen! Ein solches „lebendiges“, Weinert nennt es „intelligentes“ Wissen, muss sich mit Handlungs- und Problemlöse-

fähigkeiten und mit kommunikativen und sozialen Kompetenzen und moralischer Urteilkraft verbinden (vgl. Weinert 1996 und 1999; siehe auch die Titelgeschichte „Start-up ins Leben“ in: Der Spiegel 14/2001, 89).

Sozialwissenschaftler bezeichnen die Gesellschaft von morgen als „Wissensgesellschaft“. Der Kernbesitz an produktiv einsetzbaren Wissensbeständen und Fähigkeiten, wie er eben beschrieben worden ist, stellt in der „Wissensgesellschaft“ die *zentrale gesellschaftliche Produktivkraft* dar. Von ihr hängt der Bestand und Fortschritt der Gesellschaft vor allem im ökonomischen Bereich ab. Problemlöse-Wissen nimmt damit die Rolle des Faktors Arbeit in den traditionellen Industriegesellschaften ein.

Übrigens zielt auch der Begriff von Bildung, wie er in der derzeit in Deutschland aktuellsten Schul-Leistungsstudie vertreten wird, in eine ähnliche Richtung. Gemeint ist PISA, „Programme for International Student Assessment“. An ihr nehmen insgesamt 34 Länder der OECD teil, darunter auch Italien, Frankreich, Spanien und Deutschland (vgl. Nardi 2001). Dieses Bildungsverständnis wird dort mit dem Begriff „*Literacy*“ ausgedrückt. Das meint, als Bürger („*citizen*“) gegenüber den Problemen in Alltag und Gesellschaft handlungsfähig zu werden. Diese Kompetenz soll durch Lernen, verstanden als *aktiver Konstruktionsprozess*, erworben werden. Darauf wird noch kurz zurückzukommen sein.

Zuerst muss noch die Antwort auf die Frage gegeben werden, was das neue, für die Wissensgesellschaft zentrale „Problemlöse-Wissen“ damit zu tun hat, dass *Evaluation* zum Zentrum einer neuen Steuerungsphilosophie für Schulentwicklung geworden ist. Um die Antwort geben zu können, muss an das vorhin Festgestellte erinnert werden: Bei der Erneuerung der Schule für das 21. Jahrhundert geht es um einen Prozess, der die *Qualität des gesamten Systems Schule verändern muss*.

Begriffe wie „lebenslanges Lernen“ und „lernende Schule“ drücken die Richtung aus. Es geht nicht um die punktuelle Neuanpassung eines starren Systems, sondern darum, dass Schulentwicklung auf allen Ebenen – Unterricht, Schule als Organisation, regulierendes staatliches und politisches Handeln – zu einem *dynamischen Gebilde* ge-

macht wird (vgl. Dalin 1997). Es soll in einem fortlaufenden Reformprozess auf die jeweils auftretenden gesellschaftlichen Herausforderungen reagieren. Dies bedeutet auf der Schulebene: Lehrerinnen und Lehrer sind nicht länger Unterrichtsbeamte, die nur Richtlinien ausführen. Sie werden gemeinsam mit Schülern und Eltern zu Neugestaltern von Unterricht und zu Schulentwicklern. Sie übernehmen in teamartiger Gemeinsamkeit Verantwortung für die Erneuerung ihrer Schule. Sie geben über das Geleistete öffentlich Rechenschaft. Entscheidend ist, dass die an der Schule Beteiligten die wesentlichen Gestaltungsprobleme aus eigener Kraft und Initiative meistern können. Auf der Ebene der staatlichen Schulverwaltung bedeutet dies die neue Philosophie einer offenen, mehr indirekten Steuerung des Schulsystems.

Wie wird eine solche auf allen Ebenen notwendige Dynamisierung möglich? Dadurch, dass die staatliche Seite durch Rahmenvorgaben und durch unterstützende Impulse den Schulen die Spielräume und die Unterstützung für eine verantwortliche Gestaltung vor Ort gibt. Und welche Rolle spielt dabei *Evaluation*? Evaluation heißt, *erstens* Qualitätskriterien für eine pädagogische Praxis systematisch zu bestimmen und *zweitens* Informationen zu sammeln und zu analysieren, um auf dieser Basis die Praxis bewerten und verbessern zu können (vgl. Altrichter 1998, bes. 264 ff.). Kein Zweifel: Evaluation als eine solche *rückgekoppelte Überprüfung und Bewertung* von Praxis ist der wesentliche Antrieb eines aktiveren und bewussteren, man könnte auch sagen eines *wissenschaftlich gesteuerten* „Managements“ von Schulentwicklung. Evaluation ist nach diesem Verständnis eine *unverzichtbare Realitätsprüfung*, ein *empirisch abgesichertes Wahrheitskriterium*, das den Beteiligten erst ermöglicht, sich über den wirklichen Stand ihrer Arbeit und deren mögliche Widersprüche Klarheit zu verschaffen. Dadurch erhält die weitere Planung, Organisation und Steuerung der Entwicklung von Schulen entscheidende Impulse.

### 3. Deutsche Erfahrungen auf dem Weg einer evaluationsgeleiteten Systementwicklung

Wie steht es mit der Realisierung dieser Schulenwicklungsphilosophie in Deutschland? Was ist davon auf verschiedenen Ebenen schon verwirklicht worden: Unterricht, Einzelschule, das Netz der Schulen, staatliche Lehrpläne und Rahmenvorgaben, Gesetzgebung? Ist das Beschriebene schon Realität oder ist es nur konzeptuelle, planerische, rhetorische Fiktion?

Etwas zugespitzt: Es ist wie immer in Deutschland. Die Planung, das Entwurfsdenken eilen der Realisierung weit voraus. Es ist ein wenig so, wie schon Heinrich Heine im Epos „Deutschland – ein Wintermärchen“ formuliert hat. „Im Luftreich des Traums“ – in den Entwicklungsstrategien und Entwicklungsphilosophien – liegt in Deutschland bisher die besondere Stärke. Alle Lehrbücher sind schon geschrieben. Heine wörtlich (Deutschland - ein Wintermärchen, Kaput VII, Strophe 6 - 7):

*„Franzosen und Russen gehört das Land,  
das Meer gehört den Briten,  
wir aber besitzen im Luftreich des Traums  
die Herrschaft unbestritten.*

*Hier üben wir die Hegemonie,  
Hier sind wir unzerstückelt;  
Die andern Völker haben sich  
auf platter Erde entwickelt.“*

Zum Beispiel England mit dem „National Curriculum“ (das zugehörige Inspektionsprogramm ist allerdings – im Unterschied zu dem schottischen Konzept – sehr deterministisch-autoritativ) oder die Niederlande mit einem komplexen Evaluationssystem (vgl. Liket 1993). In Deutschland gibt es ein starkes Vorandrängen auf konzeptueller Ebene. Die Umsetzung erfolgt nur sehr zögerlich. Hier besteht eine diffuse Umbruchssituation. Dabei muss bedacht werden, dass in Deutschland die einzelnen Länder weitgehende kulturelle Autonomie besitzen. Die Situation im Stadtstaat Hamburg ist sehr viel anders als im Flächenland Baden-Württemberg oder in den neuen ostdeutschen Ländern. Diese haben nach der „Wende“ gerade eine Radikalkur in Sachen Schulentwicklung hinter sich.



Die Gründe für die Unterschiedlichkeit liegen auch darin, dass sich einzelne Schulen in verschiedenen Ausgangslagen befinden. Schulen, die den gesellschaftlichen Druck über die veränderte Lebenswelt ihrer Kinder und Jugendlichen spüren, haben sich in oft eindrucksvoller Weise auf den Weg der Veränderung begeben. Dies gilt für die meisten Grundschulen und für viele Gesamtschulen. Andere Schulformen sind durch die Entwicklung in ihrem traditionellen Habitus bestätigt worden. So ist es bei den vielen Gymnasien. Sie verhalten sich oft resistent, bekommen in jüngster Zeit aber den Veränderungsdruck umso stärker zu spüren. In Deutschland besteht auch eine teilweise groteske Differenz zwischen den Änderungswünschen, welche die Gesellschaft an die Schulen heranträgt, und der öffentlichen Abwertung des Bildungsbereichs. Diese zeigt sich in der schlechten Ausstattung vieler Schulen mit Personal und Finanzen oder in der öffentlichen Kritik am Lehrerberuf. Jahrelang sind trotz der anstehenden Pensionierungswelle keine Lehrer eingestellt worden. Zu all dem kommt noch hinzu: Früher wurde, gerade von den Betroffenen selbst, oft der beengende hierarchische Charakter der deutschen Schulen kritisiert. Nun, da Spielräume bestehen und Entwicklungsinitiativen gefragt sind, schrecken manche vor den neuen Freiheiten zurück. In Verkehrung der Fronten entdecken sie auf einmal, wie behaglich es sich in einem straff geregelten System leben lässt. Darin steckt aber auch die Wahrheit, dass Schulerneuerung nur gelingt, wenn sie von den Lehrerinnen und Lehrern wirklich gewollt und mitgetragen werden kann.

Im Folgenden werden *vier* für die Schulentwicklung in Deutschland besonders auffällige Phasen und Einschnitte benannt. Ihre Rolle auf dem Weg zu einer evaluationsgeleiteten Systementwicklung wird kurz charakterisiert.

#### Fall 1: Die Schulreformen Anfang der 70er Jahre

In Westdeutschland wurde nach 1969 eine großangelegte *Strukturreform zur Schaffung eines sozial gerechteren, leistungsfähigeren und durchlässigeren Schulsystems* vollzogen. Maßgebend dafür war insbesondere das Stufenkonzept des Deutschen Bildungsrates, wie es im „Strukturplan für das Bildungswesen“ 1970 vorgelegt wurde.

Geschaffen wurden Schulformen mit sozial-integrativen und kompensatorischen Zielen, wie die „Förderstufe“ (für alle Schüler der Jahrgänge 5 und 6) und die *Gesamtschulen* für alle Schüler der Jahrgänge 5 bis 10). Im Bundesland Hessen, einem Land mit 5 Mio. Einwohnern, wurden damals beispielsweise allein 165 (!) neue Gesamtschulen (für je bis zu 1000 Schülern) neu eingerichtet. Vom Gymnasium wurden die Jahrgänge 11 bis 13 abgetrennt und bundesweit als einheitliche gymnasiale Oberstufe mit Kurssystem gestaltet.

Die Entwicklungsstrategie dieser gewaltig dimensionierten Schulreformen bestand darin, zentral den „besseren Typ“ von Schule zu bestimmen und diesen landesweit in strukturell identischer Form zu verbreiten.

Aus der Sicht der Systementwicklung ist dieser Prozess lehrreich. Zeigte er doch, dass sich Innovationen in der schulischen Qualitätsentwicklung nicht durch eine zentrale Angebotspolitik mit festen Vorgaben auf dem Wege des Top-down (auf gut deutsch: durch Vorausplanung und Durchsetzung von oben) verwirklichen lassen. Zur erfolgreichen Systementwicklung hat dieser Reform die Basisarbeit mit der verantwortlichen Eigenerprobung und Evaluation durch die Beteiligten gefehlt. Die genannten Schulen leiden teilweise heute noch an der damals vergessenen „inneren Reform“. Diese Erfahrungen haben immerhin dazu geführt, dass die Idee der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ entstanden ist. Bis heute gilt in Deutschland: Die Entwicklung der Einzelschule ist der Ort, wo sich auch das Schicksal des Systems entscheidet (vgl. dazu und für das Folgende Maritzen 1998, 622 ff.).

#### Fall 2: Schulreform durch Ausbreitung einzelschulischer Reformkultur

Entscheidende Impulse für das Schulsystem als Ganzes müssen nicht von den Zentralen kommen. Sie können auch von der Peripherie ausgehen. Dies zeigt die Entwicklung in Deutschland. Dort hat sich, zunächst nur Fachleuten bekannt, ab 1970 an einzelnen Reformschulen eine neue schulische Kultur herausgebildet. Pionierschulen waren die von Hartmut von Hentig gegründeten Versuchsschulen „Laborschule“ und „Oberstufen-Kolleg“ und die „Glocksee-Schule“. Diese Reformbewegung hat in den 70er und 80er Jahren auf zahlreiche staatliche Einzelschulen übergegriffen: Köln-Holweide und

Göttingen-Geismar, Freie Schule Essen, Offene Schule Kassel-Waldau, Helene-Lange-Schule Wiesbaden, Max-Brauer-Schule Hamburg und andere. Verbunden damit war ein Wiederaufblühen Freier Schulen mit reformpädagogischer Tradition und ihrer Schulkultur, von Landerziehungsheimen bis zu Waldorfschulen, vom Jena-Plan bis zur Freinet-Pädagogik. In den 90er Jahren griff die Bewegung auf hunderte staatliche Schulen aller Stufen und Formen über. Die Idee der Schulentwicklung als pädagogische Ausgestaltung der *Einzel*schule war geboren (vgl. Bertelsmann Stiftung 1996).

Diese Reformbewegung hat die Vorstellung darüber, was Schule sein kann, entscheidend bereichert. Sie hat Schule gleichsam neu erfunden. Hauptidee: Schule soll nicht länger Belehrungsanstalt sein, sondern ein *Lebens- und Erfahrungsraum* für Schüler mit neuem Curriculum, individuellem Lernen, Rhythmisierung, Gemeinschaftsleben.

Was bedeutet die einzelschulische Reformbewegung auf dem Weg zur Entwicklung eines Schulsystems mit neuer Qualität? Der zentrale Punkt: Diese Schulen haben konkret vorgeführt, was es heißt, am Handlungsort Einzel

schule das Schicksal des Schulsystems in die Hand zu nehmen. Man kann durch Können und Phantasie und aus eigener Verantwortung Schule so umgestalten, dass sie nicht nur auf die *Lern-*, sondern auch auf die *Lebens*probleme heutiger Schüler antwortet. Wichtig ist das Bündnis mit einer Schulverwaltung, welche die strukturellen Voraussetzungen schafft und mit Wissenschaftlern, welche das Entstandene kritisch begleiten. Allerdings sind auch Fragen offen geblieben: Wie gelangt man von den einzelnen Reforminseln zur Entwicklung des Gesamtsystems? Reicht es aus, neue schulische Organisations- und Lernformen zu schaffen und muss nicht auch der Unterricht selbst im Hinblick auf die in ihm erzielten fachlichen Leistungen eingehender evaluiert werden?

### Fall 3: Schulprogramme – die Steuerung einzelschulischer Basisaktivitäten durch den Staat

Norbert Maritzen, Hamburger Bildungsplaner, der die Verwirklichung der Idee der *Schulprogramm*arbeit in Deutschland wesentlich mitbestimmt, schreibt zu den Motiven der staatlichen Bildungsverwaltung: „Versuche, Schulen ein größeres Maß an Selbststeuerungs-

fähigkeit und Verantwortung zu geben, sind *einerseits* (Hervorhebung vom Verfasser) die einzig plausible und verantwortbare Reaktion auf die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Anforderungen an Bildung, an Schule und an demokratische Steuerung des Bildungssystems insgesamt“ (Maritzen 1998, 615).

Hier sind die Konsequenzen aus 30 Jahren Entwicklung des deutschen Schulsystems gezogen: Nur durch das Engagement und die Verantwortung der *Lehrpersonen an der Basis* kann Schule verändert werden. Aber der Satz enthält das Wort „einerseits“. Ein Hinweis, dass er nur *eine* Seite der Wahrheit ausspricht. Welches ist die *andere*?

*Die andere Seite ist das „Schulprogramm“.* In etwa der Hälfte aller deutschen Länder ist gegenwärtig jede einzelne Schule *verpflichtet*, in einem Arbeitsplan für etwa 2 bis 3 Jahre Schwerpunkte für die schuleigene Entwicklungsarbeit zu setzen. Plan und Ergebnisse werden der Schulaufsicht vorgelegt. Die Schulen sollen sich für diese Arbeit teamartig organisieren. Erwartet wird, dass die Schulen die zentralen Werte und Ziele bedenken, unter denen ihre Arbeit stehen soll. Eine Schule wählt z.B. als Ziel „Gewaltprävention“, eine andere als Grundwert „Achtsamkeit“, eine dritte „Offene Aufgaben im Mathematikunterricht“. Davon ausgehend sollen ausgewählte Bereiche der schuleigenen Arbeit weiterentwickelt und erneuert werden. Die Arbeit erfolgt im Zirkel von *Diagnose* (der eigenen Situation), *Planung* konkreter Arbeitsschritte, *Realisierung* und – zentral für das Schulprogramm! – *Evaluation* des Erreichten im Hinblick auf die gesetzten Ziele. Mithilfe der Arbeit am Schulprogramm soll u.a. die Arbeit der Schule verbessert werden, ein „Wir-Gefühl“ im Kollegium entstehen und die Schule an Profil und Ausstrahlung gewinnen.

Das Verfahren des Schulprogramms stammt aus der Organisationsentwicklung. In ihm lassen sich schulische, öffentliche und administrative Entwicklungsaufgaben verknüpfen (vgl. Maritzen 1998, 629 ff.; siehe auch das Themenheft „Schulprogramm“ von „Erziehung & Unterricht“. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 3-4/2000, 202-332). Deutlich sind die Erwartungen, die der Staat mit seinem Einsatz verbindet. An den Schulen soll eigenverantwortliche Entwicklungsarbeit ermöglicht und diese zugleich staatlich steuerbar und öffentlich kontrollierbar werden. Im Schulprogramm scheint *das* Mittel gefun-

den, um die Schulen im Sinne einer neuen Qualität zu dynamisieren. Dementsprechend hat sich aufgrund des Konzepts der Schulprogrammarbeit Deutschland an vielen Schulen in eine Art Labor für Schulentwicklung verwandelt.

Die Erfahrungen sind widersprüchlich; sie könnten ein ganzes Buch füllen. Ein Lehrer hat sie treffend im Satz zusammengefasst: „Wo in der Schulprogrammarbeit das WOLLEN und KÖNNEN dominiert, ist sie erfolgreich, wenn das von oben befohlene MÜSSEN die Oberhand gewinnt, wird sie kontraproduktiv!“

#### Fall 4: TIMSS-Schock und PISA-Programm: Schulische Leistungsvergleiche und Systementwicklung

Der Abschnitt über die deutschen Erfahrungen auf dem Weg einer durch Evaluation angeleiteten, wissenschaftlich gestützten Systementwicklung kann nicht ohne eine Anmerkung zu den leistungsvergleichenden Schulstudien abgeschlossen werden. Damit ist die sogenannte „TIMS-Studie“ gemeint (Third International Mathematics and Science Study). Dazu das im letzten Jahr angelaufene „PISA-Projekt“ (Programme for International Student Assessment). In der TIMS-Studie wurden 1994/95 in 41 Ländern die Leistungen 13jähriger in Mathematik und Naturwissenschaften getestet (später auch am Ende der Oberstufe). Im PISA-Projekt werden in 34 der wichtigsten Industriestaaten, darunter Italien, seit 2000 im 2-Jahres-Turnus die Leistungen 15jähriger in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften überprüft.

Als im Februar 1997 die Ergebnisse der Überprüfung der Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen der 13jährigen (meist Jahrgang 8) veröffentlicht wurden (Baumert, Lehmann u.a. 1997), löste dies in der deutschen Öffentlichkeit schockartige Reaktionen aus. Als bedrohlich wurde nicht allein die Tatsache empfunden, dass die deutschen Schüler „nur“ im Mittelfeld platziert waren (obwohl dies eine Kränkung des deutschen Selbstgefühls hervorrief). Alarmierend schienen vor allem der teilweise gewaltige Abstand zu Ländern wie Schweiz oder Japan. Auch die Defizite gerade bei intellektuell anspruchsvollen Verstehensleistungen schockierten. Dies wurde als Indikator für das Zurückfallen deutscher Schüler in der internationalen Leistungskonkurrenz genommen. Und dies in jenen Bereichen, die für die wirt-

schaftliche Leistungsfähigkeit und das deutsche Selbstverständnis von zentraler Bedeutung sind.

Seither ist die Diskussion um diese Ergebnisse und die daraus für die Schulen zu ziehenden Konsequenzen nicht verstummt.

Haben die Ergebnisse aber auch positiven Einfluss auf die Weiterentwicklung des Schulsystems gehabt? Die Überprüfung der Abschlussleistungen von Schulen scheint ja Evaluation par excellence zu sein. Die Einschätzung geht sicher nicht fehl, die TIMSS als Auslöser eines folgenreichen *Durchbruchs* in Sachen Schulentwicklung sieht. Dies vor allem im Sinne der Internationalität des Problem- und Leistungsbewusstseins und hinsichtlich eines neuen Verständnisses der Überprüfung von Schule. Erstmals wurde durch die TIMS-Studie – dies gilt noch mehr für PISA – ein beinahe weltweiter Konsens über die Ziele schulischen Unterrichts erzielt (bei PISA sogar über ein gemeinsames *Verständnis von Bildung*) (vgl. Nardi 2000). Wichtig auch, dass es seit TIMSS in Deutschland nicht mehr als anstößig gilt, Schulleistungen vergleichend zu überprüfen und dabei auch lange Zeit verpönte Testverfahren einzusetzen. Andererseits: die TIMSS-Ergebnisse wurden in Deutschland *überbewertet*. Es hat sich z.B. gezeigt, dass der japanische Leistungsvorsprung u.a. auf unerbittlichen Trainingspraktiken beruht, denen die Schüler dort ausgesetzt sind. Vor allem aber: *Mit dem blossen Messen von Leistung werden Unterricht und Schule noch nicht besser*. Die leistungsvergleichenden Studien setzen internationale Maßstäbe und Zielmarken. Dieser Anstoß zum Hinausgucken über den eigenen Zaun ist sehr positiv zu sehen. TIMSS trägt aber nur auf indirektem Weg und in sehr beschränkter Weise Handlungswissen bei, um Unterricht und Schule tatsächlich in die Richtung dieser Ziele entwickeln zu können. Hier und zur notwendigen Sicherung der bewahrenswerten nationalen und regionalen Eigenarten braucht es kooperative Entwicklungsarbeit durch die Beteiligten, die auf individuell einsetzbare Handlungsformen abzielt.

Soweit zu Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen und der Rolle der Evaluation aus deutscher Sicht. Zu berichten wäre noch, dass Evaluation in Deutschland nicht nur im Hinblick auf Schulen und Schulsysteme Aktualität besitzt. Ein weit verbreitetes Themenheft

„Qualität entwickeln: Evaluieren“ enthält auch die Abschnitte „LehrerInnen brauchen Rückmeldung“ und „SchülerInnen brauchen Rückmeldung“ (vgl. Friedrich-Jahresheft 2001, S. 38 ff. und 52 ff.). Evaluation von Unterricht durch Schüler oder durch Kollegen oder von Lehrveranstaltungen durch Studenten, überhaupt Selbstevaluation, stehen hoch im Kurs. So gehört die Bewertung von Vorlesungen oder Übungen an der Universität, die noch vor nicht allzu langer Zeit oft als willkürlich und unseriös angesehen wurde, für viele Studierende und ProfessorInnen inzwischen zum Alltag. Evaluative Verfahren dieser Art sind, wenn sie mit Takt eingesetzt und ausgewertet werden, als Fortschritt in den Beziehungen zwischen Menschen in Lehr-Lern-Prozessen zu sehen. Ein Fortschritt, der auch der Schulentwicklung nützen kann.

Die Folgerungen, die sich aus dem Gesagten für die Gestaltung von Evaluationsprozessen bei der Entwicklung von Schulen ergeben, sollen in abschließenden Thesen zusammengefasst werden:

#### **4. Prinzipien für die Entwicklung des Schulsystems – Lehren aus dem Fall Deutschland**

- 4.1 Der Kernprozess der Systementwicklung muss an der Basis geschehen. Basis, das sind die in der Schule arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler – im Kontakt mit den betroffenen Eltern. Ihre Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Tuns, ihr Wille zur Veränderung und vor allem ihr Können zur Ausgestaltung der Praxis von Schule und Unterricht sind das Grundkapital jeder Systementwicklung.
- 4.2 Basis und System müssen verbunden werden. Dies muss so geschehen, dass die Aktivitäten der Basis durch Staat, Bildungspolitik und Schulverwaltung abgesichert, angeregt, gestützt und – im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe – evaluiert wird.
- 4.3 Die Qualität des Gesamtsystems kann nur verbessert werden, wenn auf allen Ebenen – Staatliche Politik, Gesetzgebung, Rah-

menpläne, Haushaltsvorgaben, Schulverwaltung, Schulorganisation und Unterricht – *synchron* gehandelt wird. Die Dynamik der Gesamtentwicklung kann durch einen einzigen Störfaktor behindert werden.

- 4.4 Auch auf der Ebene der Einzelschule geht es um die Verknüpfung von inhaltlichen und personalen Maßnahmen mit ressourcen- und struktureller Unterstützung.
- 4.5 Noch wenig erkannt ist die Notwendigkeit, die Einzelschulen zu regionalen Schulverbänden zu verknüpfen.
- 4.6 Die für eine moderne Schule notwendige Steuerungsphilosophie bedeutet einen Wechsel von der Angebots- zur Bedarfsorientierung. Dies gilt insbesondere für die Schülerseite. Schüler werden nur anspruchsvoll lernen, wenn die schulische Herausforderung auf ihre Lernbereitschaft und Selbstverpflichtung trifft.
- 4.7 Die Bewertung von Schulsystemen muss sich auch externer Instanzen und empirischer Mittel bedienen. Die Fremdeinschätzung bewahrt vor Selbsttäuschung und Idealisierung der eigenen Praxis. Die Ergebnisse der externen Evaluation müssen jedoch in die Verantwortung der unmittelbar Handelnden zurückvermittelt werden, um auf diese Weise produktiv auf die interne Entwicklung einwirken zu können. Auch die Schulaufsicht sollte ihre Arbeit als Hilfe zur Selbstevaluation durch die Beteiligten verstehen.
- 4.8 Im Prozess der Evaluation müssen – was im Einzelnen oft nicht einfach ist – verschiedene, für Schulentwicklung wichtige Motive produktiv verknüpft werden: Demokratisierung, Selbstorganisation und Deregulierung, richtig verstandene Kundenorientierung und gekonntes Management.
- 4.9 Für die Entwicklung von Schulsystemen gilt auf allen Ebenen – von der Einzelschule bis zum staatlichen oder nationalen Bildungssystem – das *Prinzip der Vielfalt in der Einheit*. Die Einheitlichkeit wird durch Rahmenübereinkünfte gesichert. Diese



müssen Spielräume für individuelle Profilierung und Eigenart lassen. Dies gilt für einzelschulische Profile ebenso wie für regionale und nationale Identitäten.

## **Literatur**

Altrichter, Herbert: Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen: In: Altrichter, Schley und Schratz 1998, 263 - 335.

Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried und Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998: StudienVerlag.

Baumert, Jürgen, Lehmann, Rainer u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997: Leske+Budrich.

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Edition Zweite Moderne. Frankfurt/Main, 2. Aufl. 1997: Suhrkamp.

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Schule neu gestalten. Dokumentation zum Sonderpreis „Innovative Schulen“. Gütersloh 1996.

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995: Luchterhand.

Dalin, Per: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997: Luchterhand.

Erlinghagen, Karl: Maria Montessori (1870 - 1952). In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Band II. München 1979: Beck, 140 - 151.

Friedrich-Jahresheft „Qualität entwickeln: evaluieren“, hrsg. v. Becker, Gerold, Ilsemann, Cornelia von, und Schratz, Michael. Seelze 2001: Friedrich.

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. München 1993: Hanser.

Liket, Theo M.E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1993: Bertelsmann.

Maritzen, Norbert: Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Altrichter, Schley und Schratz 1998, 609-637.

Messner, Rudolf: Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. In: Maas, Michael (Hg.): Jugend und Schule. Ideen, Beiträge und Reflexionen zur Reform der Sekundarstufe I. Hohengehren 2000: Schneider, 10 - 35.

Nardi, Emma: Il progetto Pisa. In: Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (Cede): Ricerche Valutative Internazionale 2000. Frascati 2000: Franco Angeli, 121 - 144.

Weinert, Franz, E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F.E. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996: Hogrefe, 1- 48.

Weinert, Franz, E.: Die fünf Irrtümer. Bildung für die Zukunft. In: Psychologie heute. Juli 1999, S. 28- 34.