



LAND
BRANDENBURG

Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

BILDUNG

B

**Schulrückmeldungen
von Schulleistungsstudien
am Beispiel des
QuaSUm-Projektes**
Zwei Untersuchungen
zur Wirksamkeit

**Schulrückmeldungen im Rahmen
von Schulleistungsstudien
am Beispiel des QuaSUM-Projektes**
(Qualitätsuntersuchungen an Schulen
zum Unterricht in Mathematik)

- Zwei Untersuchungen zur Wirksamkeit -

Rainer Peek

Klassenbezogene Rückmeldungen
aus Schulleistungsstudien
und ihre Rezeption in beteiligten Schulen
im Land Brandenburg
(Projekt QuaSUM 2)

Ilse Nilshon

Qualitätssicherung auf der Grundlage von System-Monitoring
Sechs Fallstudien an Brandenburger Gymnasien
(Projekt QuaSUM 3)



Sehr geehrte Damen und Herren,

die empirische Schulforschung hat sich in den vergangenen Jahren rasant entwickelt. Das Land Brandenburg hat von Anfang an mit eigenen Beiträgen im Rahmen von QuaSUM die bundesdeutsche Debatte mitbeeinflusst. Deshalb freue ich mich, mit dem vorliegenden Heft einen weiteren Beitrag in der Untersuchung der interessierten Öffentlichkeit vorstellen zu können.

Nachdem Anfang 2001 im Heft 1 dieser Veröffentlichungsreihe der Ergebnisbericht zur QuaSUM-Untersuchung erschien, wird nun im Heft 3 erneut auf diese Untersuchung Bezug genommen. Gegenstand der Veröffentlichung ist jetzt allerdings die Frage, wie Schulen auf Ergebnisse von externen Schulleistungsstudien reagieren, wenn ihnen diese als eigene Schulrückmeldung zur Verfügung gestellt werden. Die sehr ausführlich gestaltete Schulrückmeldung, die den beteiligten Brandenburger Schulen im Jahr 2000 einen Vergleich zwischen den Leistungen der Schülerinnen und

Schüler der eigenen Jahrgangsstufe mit den Landes-durchschnittswerten von Schülerinnen und Schülern der vergleichbaren Schulform erlaubte, war auch von der Erwartung getragen, derartige Informationen könnten Anlass für gezielte Schulentwicklungsprozesse sein.

Da zu diesem Zeitpunkt das Instrument der Schulrückmeldung noch wenig erprobt war und systematisch gewonnene Kenntnisse zu Wirkungen auf Schulen in Deutschland nicht vorlagen, wurde mit dem Projekt QuaSUM 2 und 3 der Versuch unternommen, durch Befragung der betreffenden Schulen genauere Einschätzungen zu den schulinternen Verarbeitungsstrategien zu erlangen. Während im Projekt QuaSUM 2 dies mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens an alle Lehrkräfte erfolgte, wurde im Projekt QuaSUM 3 ein anderer Weg eingeschlagen. Sechs Gymnasien mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen in der QuaSUM-Studie fanden sich 2001 bereit, in mehreren Gesprächen Auskunft zu geben, ob und in welcher Weise bei ihnen die Schulrückmeldung ihre Spuren hinterlassen hat.

Die in beiden Untersuchungen gewählten methodischen Vorgehensweisen unterscheiden sich stark, in beiden geben die befragten Lehrkräfte jedoch durch schriftliche bzw. mündliche Selbstauskünfte wichtige Einblicke in die Art und Weise, wie Schulen versucht haben, aus dem Projekt QuaSUM zu lernen.

Ein Gesamtergebnis lässt sich nicht leicht zusammenfassen, die Befunde der beiden Wissenschaftler machen deutlich, dass bezüglich einer unmittelbaren und flächendeckenden Wirkung derartiger Schulrückmeldungen durchaus Skepsis angebracht ist. Zugleich wird aber auch deutlich, dass etliche Schulen die ihnen zur Verfügung gestellten Informationen zum QuaSUM-Ergebnis in einen Zusammenhang mit ihrer eigenen Sicht auf den Schulentwicklungsprozess der Schule bringen konnten und konkrete Entwicklungsschritte für ihre Schule abgeleitet haben.

Obwohl sich aufgrund der komplexen Wirkungszusammenhänge bei Schulentwicklungsprozessen keine eindeutigen kausalen Zusammenhänge darstellen lassen, rechtfertigen die beiden Untersuchungen trotzdem aus meiner Sicht einen vorsichtigen Optimismus bezüglich des Instruments „Schulrück-

meldung“. Schulen in Deutschland, aber auch in Brandenburg haben inzwischen im Umgang mit internen und externen Evaluationen (vgl. Pisa 2000, IGLU usw.) weitere Erfahrungen sammeln können, eine vor Jahren vorhandene Angst vor Leistungsvergleichen ist inzwischen einer realistischen und interessierten Haltung gewichen, die den Vergleich als Chance begreift. Vor diesem Hintergrund ist in vielen Schulen nicht nur eine qualifizierte Erwartungshaltung entstanden, die bei der Verarbeitung von Schulrückmeldungen künftiger Studien hilfreich sein kann, zugleich sind auch bessere Kenntnisse zur Interpretation und Bedeutsamkeit von empirischen Datenlagen vorhanden, die den Schulen und Schulleitungen helfen werden, die richtigen jeweils angemessenen Schlüsse für die künftige Arbeit zu ziehen.

Ich hoffe, dass die beiden hiermit vorgelegten Nachfolgeuntersuchungen zum Brandenburger QuaSUM-Projekt einen anregenden Beitrag zur Fortführung der aktuellen Diskussion zu Chancen und Risiken von Schulrückmeldungen liefern.

A handwritten signature in black ink, reading 'Steffen Reiche'. The signature is written in a cursive style with a large, sweeping initial 'S'.

Steffen Reiche
Minister für Bildung, Jugend und Sport

Einleitung

Lernen aus Evaluationen – aber wie ?

Vom Nutzen der Schulrückmeldungen am Beispiel des QuaSUM-Projektes

Schulleistungsstudien haben spätestens seit der Vorlage der internationalen und nationalen PISA-2000 Berichte in der öffentlichen und fachlichen Diskussion einen Stellenwert erlangt, der gelegentlich den Eindruck entstehen lässt, eine Steigerung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems ließe sich wesentlich durch die Erhebung der entsprechenden Daten und ihre anschließende Rückmeldung an die beteiligten Schulen bzw. die öffentliche Diskussion der Gesamtbefunde bewirken. Die mit dem vorliegenden Heft 3 der Reihe „Schulforschung in Brandenburg“ vorgestellten Ergebnisse der QuaSUM-Projekte 2 und 3 knüpfen an die Ergebnisse des QuaSUM-Projekts 1 an und leisten einen konkreten Beitrag zur Diskussion der eingangs dargestellten Frage, ob und in welcher Weise Schulleistungsstudien einen Impuls zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten.

Ausgelöst durch die für Deutschland schlechten Ergebnisse bei der TIMSS-Studie hat das Land Brandenburg 1998 eine eigene „Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik“ (QuaSUM) geplant und diese im Mai 1999 am Ende der Jahrgangsstufen 5 und 9 durchgeführt. Ungefähr acht Monate nach den Datenerhebungen wurde im Januar 2000 den einbezogenen Schulen der wissenschaftliche Zwischenbericht sowie klassen- bzw. kursbezogene Ergebnisse in Form von spezifischen Rückmeldungen bereitgestellt. Im Dezember 2000 wurde von der mit der Untersuchung beauftragten Humboldt-Universität zu Berlin der Abschlussbericht der Untersuchung vorgelegt und als Heft 1 der Schriftenreihe „Schulforschung in Brandenburg“ breit publiziert.

Wozu Schulrückmeldungen ?

Die Leistungs- und Einstellungsvergleiche der Schul- und Klassenrückmeldungen sollten den Schulen eine eigene allgemeine Standortbestimmung und eine vergleichende Orientierung an Durchschnittswerten für ihre Schulform bzw. an statistisch erwarteten Ergebniswerten für ihre Klassen bzw. Kurse ermöglichen. Bezogen auf schulische Handlungsstrategien war allen Beteiligten im Vorfeld deutlich, dass die Rückmeldungen bzw. die Ergebnisse nur begrenzt Aufschluss über mögliche schulische Ursachenzusammenhänge und erst recht keine Konzepte zur Beseitigung eventuell erkannter Defizite geben konnten. Eine spezifisch schulbezogene Ergebnisrückmeldung verstand sich damit im Rahmen der QuaSUM-Untersuchung als ein Element neben anderen im Prozess der Qualitätsverbesserung von Einzelschulen: Die klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen sollten in Verbindung mit den übergreifenden Berichtsergebnissen als extern erhobener Auslöser für schulinterne Reflexionen und Handlungsschritte im Zusammenhang von Rechenschaftslegung bzw. Selbstvergewisserung und Qualitätsentwicklung dienen.

Die Auseinandersetzungen mit den wissenschaftlich begründeten Informationen über erreichte und statistisch erwartbare Leistungsstände bzw. Einstellungsmerkmale sollten in jeder Schule zur Verbesserung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit genutzt werden. Das in der Schulrückmeldung enthaltene Wissen sollte die Schulen in die Lage versetzen, eigene Stärken

und Schwächen und deren Bedingungsfaktoren zu identifizieren und daraus Schwerpunkte und Programme zur Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität abzuleiten.

Als ein Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, Schulen interessieren sich für ihre Ergebnisse und wollen diese verstehen, z.B. einordnen können im Vergleich zu anderen Schulen. Dazu ist allerdings eine sorgfältige Aufbereitung der Ergebnisse notwendig, die die Risiken und denkbaren Missverständnisse berücksichtigt und sich um Verständnis und Anschaulichkeit bemüht.

Über den Nutzen von Schulrückmeldungen gibt es kaum gesicherte Erkenntnisse

Um die zahlreichen „Nutzungsvermutungen“ über Schul- und Klassenrückmeldungen gezielt zu überprüfen, wurden zwei QuaSUM -Nachfolgeprojekte durchgeführt.

Nachdem die QuaSUM-Schulen sich von Januar bis Juni 2000 mit ihren Schul- und Klassenrückmeldungen beschäftigen konnten, wurde im Juni 2000 in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin eine schriftliche Befragung aller in den QuaSUM-Schulen mit den Ergebnissen befassten Lehrkräfte durchgeführt. Der abschließende Gesamtbericht zur Auswertung dieser Befragung (Projekt QuaSUM 2) die durch Dr. Rainer Peek vorgenommen wurde, wird hiermit vorgelegt.

Da schriftliche Befragungen mit weitgehend standardisierten und geschlossenen Fragen nur Teile der tatsächlichen innerschulischen Verarbeitungsprozesse sichtbar machen, wurde zusätzlich im November 2000 eine qualitative Fallstudie an sechs Gymnasien in Auftrag gegeben (Projekt QuaSUM 3). Mit diesem eher qualitativ angelegten Ansatz sollten im Rahmen von Gruppengesprächen mit den beteiligten Lehrkräften einer Schule diejenigen Fragen genauer ausgeleuchtet werden, die aus den eher quantitativen Fragebogendaten von QuaSUM 2 nicht eindeutig interpretiert werden können. Geklärt werden soll u.a. auch, ob und ggf. wie eine vorhandene Kooperationskultur (Schulprogramm, verabredete pädagogische Zielsetzungen usw.) oder die allgemeine Schulkultur Einfluss auf die Weise genommen haben, wie die externen Ergebnisse eingeordnet oder gewürdigt wurden. Die von Dr. Ilse Nilshon durchgeführte Untersuchung wird im zweiten Teil dieser Veröffentlichung vorgestellt.

Die beiden in den Projekten QuaSUM 2 und 3 unterschiedlich angelegten Zugänge zur Frage der innerschulischen Verarbeitungsformen von Ergebnissrückmeldungen ergänzen sich und sollen den Schulen, aber auch der Bildungsverwaltung und der interessierten Fachöffentlichkeit helfen, ein vertieftes und differenziertes Verständnis zu den Möglichkeiten und Grenzen von Schulrückmeldungen aus Schulleistungsstudien zu erlangen.

Was die Projekte QuaSUM 2 und 3 mit ihren jeweils spezifischen Ansätzen nicht leisten können, ist die Aufklärung, wie die Prozessqualitäten des Mathematikunterrichts tatsächlich aussehen. Dies wäre eher Unterrichtsforschung die aus Kosten- und Zeitgründen durch das MBS nicht leistbar ist. Auch die Aufklärung von großen Unterschieden zwischen mehreren Klassen in einem Jahrgang kann darüber nicht geleistet werden, vielmehr geht es um die Bearbeitung der Frage, wie Lehrkräfte als Experten für ihren eigenen Unterricht mit diesen Unterschieden umgegangen sind.

Was kann die Untersuchung leisten, was bleibt offen?

Die beiden Studien sollen einen Beitrag zur Schulentwicklungsforschung leisten, sie sollen auf der Ebene des Gesamtberichts für das MBS und die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit verallgemeinerbare Aussagen und Befunde zum Zusammenhang von extern erhobenen Daten und der Nutzung für innerschulische Entwicklungsprozesse mitteilen. Auf der Basis derartiger Ergebnisse könnten gezielter Strategien entwickelt werden, wie die in Zukunft verstärkt zu erwartenden Testverfahren und Schulleistungsstudien neben dem unmittelbaren Informationsgewinn für die unterrichtenden Lehrkräfte für zielgerichtete Schulentwicklungsprozesse genutzt werden können.

Auf zwei Fragen, die in der Konzeption der beiden Nachfolgeprojekte zu QuaSUM aufgeworfen wurden, gibt die Studie keine Antwort. Das ist zum einen die Frage nach der Rolle der Schulaufsicht im Prozess der Durchführung und Auswertung von Schulleistungsstudien und zum anderen die Frage nach dem Umgang mit Einzelergebnissen.

Im Vorfeld der QuaSUM-Untersuchung gab es vor allem von den beteiligten Schulen große Ängste und Befürchtungen, insbesondere zu möglichen Reaktionen der Schulaufsicht auf eher schlechte Ergebnisse. In einer gemeinsamen Entscheidung des MBS mit der großen Mehrheit der Schulaufsicht wurde festgelegt, sie in die Rückmeldung der konkreten Klassenergebnisse nicht mit einzubeziehen. Allerdings konnten Schulen von sich aus die Schulaufsicht um Beratung und Unterstützung bitten. Angesichts der offenen Diskussion über die Probleme der Balance zwischen Kontrolle und Beratung im schulaufsichtlichen Handeln ist diese Entscheidung vor allem von den (beteiligten) Schulen sehr begrüßt worden. Gleichwohl bleibt die Frage offen, ob so ein Vorgehen auf Dauer sinnvoll ist.

Damit verbunden ist auch die Frage nach den Konsequenzen, die sich für die Schulaufsicht stellt, wenn sie Schulen mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen betreuen. Erhalten Schulen unter ungünstigen Rahmenbedingungen dann auf der Basis der Outputbetrachtung gezielt zusätzliche Ressourcen, um sich verbessern zu können?

Befürchtungen gab es aber auch bezogen auf andere Personengruppen. Sollten Eltern die Mittelwert-Ergebnisse der verschiedenen Klassen innerhalb der eigenen Schule erfahren dürfen? Sind Schulrückmeldungen zu Leistungstests wie QuaSUM eine Information, die im Internet nachlesbar sein soll, wie dies in den Niederlanden geschieht? Sollten die Ergebnisse aller Schulen in Rankinglisten sortiert veröffentlicht werden?

Angesichts der großen Ängste, die in Deutschland und auch in Brandenburg bei Lehrkräften und Schulleitungen bestehen, wenn es um die öffentliche Diskussion der Qualität einzelner Schulen geht und vor dem Hintergrund der noch nicht besonders verbreiteten Erkenntnis, dass zu einem fairen Vergleich der Leistungsergebnisse von Schulen auch eine Beachtung, wenn möglich auch Berechnung der außerschulischen Kontextmerkmale erfolgen sollte, plant das MBS keine öffentliche Bekanntmachung der Ergebnisse der Einzelschulen. Notwendig ist jedoch, dass die Schulverwaltung Ressourcen für die Beratung der Schulen, unterstützende Angebote bei der durch die Schulen verantworteten Ergebnisauswertung bereithält und die Schulen selber auch zu solcher Auswertungstätigkeit anhält.

Je nach Weiterentwicklung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente, die bei Leistungsuntersuchungen und Testverfahren eingesetzt werden können, wird die Diskussion jedoch in einigen Jahren erneut geführt werden müssen, in welcher Weise eine größere Öffentlichkeit hergestellt werden kann.

Prof. Dr. Terhart hat einmal den Satz formuliert: „Das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Schulen wächst schneller als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und soll.“ Schulen, Schulverwaltung, Lehrkräfte und Eltern erhalten zunehmend mehr Informationen über differierende Leistungsstände und Wirkungsgrade von Schulen. Das erzeugt oft Verunsicherung und Abwehr – eine Haltung, die angesichts des traditionellen Selbstbildes im Schulbereich verständlich ist. Gleichwohl wird sich das Schulsystem und der Lehrerberuf dem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht länger entziehen können. Bei unseren europäischen Nachbarn etwa in England, Niederlande, Dänemark, Schweden oder Finnland ist dies längst alltägliche Praxis.

Traditionell hohe Selbstwertschätzung von Bildungsarbeit schützt dann nicht länger vor kritischen Rückfragen hinsichtlich unterschiedlicher Leistungsstände und Wirkungsgrade. Die entscheidende Aufgabe liegt darin, Leistungsinformationen zum Anlass für Entwicklungsprozesse zu machen, die sich an realistischen Zielen orientieren. Individuelle Förderung, nicht verstärkte Auslese ist das Ziel, das aber zugleich so schwer zu erreichen ist.

Mit der vorliegenden Untersuchung können einige der notwendig zu klärenden Fragen nur angerissen werden, die Diskussion wird verstärkt fortgeführt werden müssen.



Hans-Jürgen Kuhn

Leiter des Referats "Schulische Qualitätsentwicklung,
Schulforschung und pädagogische Schulentwicklung"

Dr. Rainer Peek

Klassenbezogene Rückmeldungen
aus Schulleistungsstudien
und ihre Rezeption in beteiligten Schulen
im Land Brandenburg

(Projekt QuaSUM 2)

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Einleitung | 11 |
| 2 | Konzeptueller Rahmen der Untersuchung | 12 |
| 2.1 | Evaluation im Kontext von „Schulautonomie“ | 12 |
| 2.2 | Externe Evaluation und Schulentwicklung: Das Projekt „Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik – QuaSUM“ | 19 |
| 2.2.1 | Anlage der Untersuchung | 20 |
| 2.2.2 | Rückmeldungen der Ergebnisse an die Schulen | 21 |
| 3 | Fragestellungen der QuaSUM 2-Untersuchung | 27 |
| 4 | Stichprobe und Teilnahmequoten | 29 |
| 5 | Ergebnisse der QuaSUM 2-Untersuchung | 32 |
| 5.1 | Standardisierte Schulleistungsuntersuchungen und schul- bzw. klassenbezogene Rückmeldungen im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen | 32 |
| 5.2 | Das QuaSUM-Rückmeldeverfahren im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen | 38 |
| 5.3 | QuaSUM-Schulen und ihre Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Ergebnissen | 40 |
| 5.3.1 | Lehrkräfte und Schulleitungen: die eigene Auseinandersetzung mit QuaSUM-Ergebnissen | 41 |
| 5.3.1.1 | Mathematik- und Klassenlehrkräfte: die Ergebnisse für die eigene Klasse | 42 |
| 5.3.1.2 | Fachkonferenzleiter und Schulleitungen: die Schulergebnisse | 50 |
| 5.3.1.3 | Schulleitungen und Fachkonferenzleiter: der QuaSUM-Zwischenbericht | 56 |
| 5.3.1.4 | Zusammenfassung | 60 |
| 5.3.2 | Kollegiale Auseinandersetzungen über QuaSUM-Ergebnisse in den Schulen | 62 |
| 5.3.2.1 | QuaSUM-Mathematiklehrkräfte und andere Lehrkräfte der Schule | 62 |
| 5.3.2.2 | Mathematik-Fachkonferenz | 66 |
| 5.3.2.3 | Arbeitsgruppe QuaSUM und Gesamtkonferenz | 69 |
| 5.3.2.4 | Zusammenfassung | 74 |
| 5.3.3 | Auseinandersetzungen über das Schulkollegium hinaus | 75 |
| 5.3.3.1 | Eltern der getesteten Schülerinnen und Schüler | 75 |
| 5.3.3.2 | Schulaufsicht und Multiplikatoren für Schulqualitätsuntersuchungen | 77 |
| 5.3.3.3 | Zusammenfassung | 78 |
| 6 | Zusammenfassung und Ausblick | 80 |
| | Literaturverzeichnis | 85 |
| | Anlagen 1 Fragebogen für die Mathe-Lehrkräfte | |
| | 2 Hinweis des MBS zum innerschulischen Auswertungsprozess | |

1 Einleitung

Die Untersuchung „Klassenbezogene Rückmeldungen aus Schulleistungsstudien und ihre Rezeption in beteiligten Schulen – QuaSUM 2 im Land Brandenburg“ nimmt Bezug auf die „Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM)“, die im Juni 1999 als repräsentative Untersuchung im Land Brandenburg durchgeführt wurde und bei der es vor allem um eine Bilanzierung erreichter Lernstände von brandenburgischen Fünft- und Neuntklässlern in Mathematik ging (vgl. LEHMANN, PEEK, GÄNSFUß ET AL. 2000).

Die Zielsetzung des hier berichteten QuaSUM-2-Projekts besteht darin, die Auseinandersetzung von Schulen mit den externen Evaluationsdaten unter *formalen, thematischen* und *handlungsorientierten* Aspekten zu beschreiben und damit Rezeptionsstrategien sowie mögliche Folgewirkungen des gewählten Evaluationsverfahrens für interne Schulevaluation und Schulentwicklung aufzuzeigen. Im Einzelnen geht es um folgende Leitfragen:

- 1) Wie haben brandenburgische Lehrkräfte und Schulleitungen standardisierte Schulleistungsuntersuchungen und daraus abgeleitete schul- bzw. klassenbezogene Rückmeldungen allgemein und insbesondere das in QuaSUM gewählte Rückmeldeverfahren eingeschätzt?
- 2) Wie intensiv haben die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen selbst mit den QuaSUM-Ergebnissen (klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen und wissenschaftlicher Zwischenbericht) auseinandergesetzt?
- 3) Wie intensiv wurden die bereitgestellten Materialien bzw. die QuaSUM-Ergebnisse im Kollegium der Schule diskutiert?
- 4) In welchem Maße hat in den beteiligten Schulen über die Kollegiumsgrenze hinweg und aus den Schulen heraus eine Auseinandersetzung mit QuaSUM stattgefunden?

Grundlegende Informationen über klassen-/ kursbezogene bzw. schulbezogene Ergebnisse, die den Ausgangspunkt der Reflexionen bilden konnten, lagen als Datensätze aus der QuaSUM-Untersuchung vor. Die in QuaSUM einbezogenen Schulen haben in der Folgeuntersuchung QuaSUM 2 für die Klassen- und Mathematiklehrkräfte der betroffenen Klassen bzw. Kurse, für die Schulleitungen und für den bzw. die Vorsitzende(n) der Fachkonferenz Mathematik teilstandardisierte Fragebogen erhalten, die sich auf formale und inhaltliche Aspekte der Auseinandersetzung mit den klassen-/ kursbezogenen Rückmeldungen und auf den wissenschaftlichen Bericht bezogen. Die folgenden Ausführungen zeigen in einem ersten Teil den konzeptionellen Rahmen der Untersuchung auf (Abschnitt 2). Es folgen ausführlichere Erläuterungen zu den Fragestellungen der QuaSUM-2-Untersuchung (Abschnitt 3) sowie zur

Datengrundlage (Abschnitt 4). Den Schwerpunkt des Berichts bildet die Vorstellung der empirischen Ergebnisse zu den QuaSUM-Rezeptionsstrategien in brandenburgischen Schulen (Abschnitt 5). Der Bericht endet mit einer zusammenfassenden Einschätzung der Befunde (Abschnitt 6).

2 Konzeptueller Rahmen der Untersuchung

2.1 Evaluation im Kontext von „Schulautonomie“

Seit Beginn der 90er Jahre wird unter dem Stichwort *Autonomie der Schule* eine breite öffentliche Diskussion um eine Ausweitung der schulischen Selbstverwaltung und damit um erweiterte Entscheidungs- und Handlungsfreiräume auf der Ebene der Einzelschule geführt. Sie hat ihren Niederschlag unter anderem in den Novellierungen der Schulgesetze einzelner Länder in der Bundesrepublik Deutschland gefunden (vgl. z. B. SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 1997; BRANDENBURGISCHES SCHULGESETZ 1996 und der ENTWURF DES NEUEN BERLINER SCHULGESETZES 2002), wobei die Neuregelungen durch einen Paradigmenwechsel der Organisations- und Steuerungsphilosophie gekennzeichnet sind:

Das „Neue Steuerungsmodell“ zielt im Kern darauf, die Eigenverantwortung von Schulen unter Lockerung formeller Bindungen zu stärken. Diese Strategie begründet sich vor allem in der These, dass sich die Qualität von Schule und Unterricht nicht „von außen“, durch administrative Vorgaben steigern lässt, sondern dass größere Effizienz schulischen Unterrichts vielmehr auf eine innere Schulreform angewiesen sei, die in den Schulen selbst geleistet werden muss. Diese Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Einzelschule und staatlicher Schulaufsicht bricht mit der überkommenen Vorstellung, der Staat könne allein mittels Rechts- bzw. Verwaltungsvorschriften und Schulaufsicht (als Rechts-, Dienst- und Fachaufsicht) die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags in den Schulen sicherstellen. Sie ist vielmehr getragen von der Leitvorstellung, dass die Schulen, um den spezifischen Merkmalen ihrer Schülerschaften gerecht werden zu können, in die Lage versetzt werden müssen, die Rahmenvorgaben eigenverantwortlich zu konkretisieren (vgl. dazu LANGE 1999; STRYCK & VOLKHOLZ 1999; VIELUF 1997). Zugleich werden damit die Schulen stärker als bisher rechenschaftspflichtig in Bezug auf die Erreichung der Zielvorgaben.

Die Diskussion ist weitgehend bestimmt durch das Verhältnis zwischen pädagogischem Auftrag und staatlicher Verantwortung, die sich wiederum in der Klärung des *Autonomiegrades* für die einzelne Schule bestimmt. In einem staatlichen Schulwesen kann nach DUBS (1997) den einzelnen Schulen nur eine Teilautonomie eingeräumt werden, die im Interesse klarer Voraussetzungen rechtlich eindeutig zu umschreiben ist. Die in der Fachdiskussion fa-

vorisierte Lösung sieht folgendes Modell vor: Die Schule verfügt über die Betriebskostenautonomie, eine umfassende Organisationsautonomie sowie eine Teilautonomie in Lehrplanfragen; der Staat gibt einen verbindlichen Mindestrahmen für Lehrplanfragen oder Leistungsstandards vor und belässt im Übrigen jeder Schule einen großen Freiraum zur Entwicklung eines schuleigenen Lehrplans (vgl. ALLEMAN 1997; VENTER, VAN BUER & LEHMANN 1997). Um den erheblich gestiegenen und weiterhin steigenden Anforderungen an die Schule besser gerecht werden zu können – so die Argumentationslinie –, erhalten die Schulen das Recht und die Pflicht, den gesetzlich vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Hinblick auf die jeweiligen individuellen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Schülerschaften eigenverantwortlich zu konkretisieren.

Mit der Ausweitung der Eigenverantwortung auf der Ebene der Einzelschule verknüpft ist die Pflicht des Staates, ein leistungsfähiges und sozial gerechtes Schulwesen zu gewährleisten. Aus dem Sozialstaatsgebot wie aus dem Recht der Schülerinnen und Schüler auf gleiche Chancen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit folgt, dass die Schulen Abschlüsse nach gleichen Maßstäben vergeben. Das aber bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler, denen der gleiche Schulabschluss zuerkannt wird, in den verschiedenen Unterrichtsfächern über vergleichbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen müssen. Autonomie heißt demnach nicht, dass sich jeder seine eigenen Gesetze geben kann. Die Verantwortung für die Ergebnisse der Arbeit in einer Schule besteht demnach also nicht nur gegenüber sich selbst. Eine „autonome Schule“ bleibt ein Unternehmen in öffentlicher Verantwortung (vgl. dazu LIKET 1993).

Mit dieser Argumentation hat sich die Einsicht gefestigt, dass mehr Autonomie für die einzelnen Schulen nur in Verbindung mit begleitenden Evaluationsprogrammen verantwortbar ist, dass also im Sinne einer Nachweispflicht eine Überprüfung der erreichten Kompetenzen vorgenommen wird. Eine vermehrte Autonomie (in finanziellen, personellen, und insbesondere in curricularen Entscheidungen) wird überwiegend nur im Zusammenhang mit verbindlich definierten Zielen und der Etablierung von Verfahren zur Prüfung der Zielerreichung zugestanden und für vertretbar gehalten. Schulautonomie ist damit eng mit der Forderung nach Evaluation verknüpft, der in diesem Zusammenhang sowohl die Funktionen der öffentlichen Rechenschaftslegung bzw. institutionsbezogenen Selbstvergewisserung auf der einen Seite als auch einer daran gekoppelten Qualitätsdebatte zur Sicherung von Standards bzw. zur Einleitung von Verbesserungen auf der anderen Seite zugewiesen wird (vgl. OECD 1995; LANGE 1999). Während die Notwendigkeit der Evaluation im Kontext erweiterter Schulautonomie unstrittig ist, entzündet sich die Evaluationsdebatte an den *Kriterien* und *Formen*.

Bei der Diskussion um die *Kriterien* besteht weitgehend Konsens darüber, dass Kinder und Jugendliche vielfältige und sehr unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben, die sich in der biografischen Phase der Schulzeit in den drei Bereichen Leistungs-, Sozial- und Selbstkompetenz bündeln lassen (vgl. dazu die einschlägigen Arbeiten aus der Sozialisations- und Schulforschung, insbesondere FEND 1997, 54ff.). Für die Institution Schule gilt, dass sie sich daran messen lassen muss, inwieweit sie ihre Aufgaben in den unterschiedlichen fachlichen, methodischen, sozialen und affektiven Kompetenzbereichen wahrnimmt¹.

Über die zentralen Zielaspekte des Schulwesens und damit die Kriterien der Evaluation wird letztlich politisch entschieden; sie schlagen sich in vielfältigen Formen schulgesetzlicher Normierung und curricularer Konkretisierung nieder und sind in der Regel Ergebnis eines komplizierten Verständigungsprozesses in Wissenschaft und Gesellschaft. Insofern erscheint es als äußerst problematisch, Ziele und Handlungsprioritäten² für die pädagogische Arbeit allein aus den örtlichen Bedingungen ableiten zu wollen. Die Forderung nach Chancengleichheit ist also unmittelbar gekoppelt an die Rückbindung an allgemeine Anforderungen. Für den Leistungsbereich sind auf Kultusministerebene im Rahmen der PISA-Untersuchung (vgl. OECD 2001; DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, 2002, 2003) und ergänzend im Rahmen der DESI-Untersuchung (vgl. DEUTSCHES DESI-KONSORTIUM 2001) Kernanforderungen und damit Kriterien bestimmt worden, die schul- und schulformübergreifend als wesentliche Ziele schulischer Arbeit herausgestellt worden sind:

- das Leseverständnis als notwendige Voraussetzung für lebenslanges Lernen;

¹ Angesichts der Mehrdimensionalität des Zielsystems ist eine Voraussage darüber, wie sich das Gesamtsystem bei dem Versuch der Optimierung zugunsten einzelner Ziele bezüglich der anderen entwickeln wird, nur in Grenzen möglich. Allerdings scheint es absurd, ausschließlich in Entgegensetzungen zu denken und anzunehmen, dass die bessere Erreichung eines der Ziele nur negative Rückwirkungen auf das Erreichen anderer Ziele hat. Es bestehen positive Zusammenhänge: Überfachliche Inhalte werden an fachlichen Inhalten gelernt. Auch soziales Lernen ist in bestimmtem Umfang wissensbasiert. Lernen gelingt in der Schule in der Regel nur, wenn die Schülerinnen und Schüler durch wechselseitige Rücksichtnahme, wenn nicht gar Unterstützung, eine geeignete Lernatmosphäre entstehen lassen und so zugleich eine soziale Leistung erbringen. Einschätzungen und Bewertungen über alles und jedes ohne vorherige sorgfältige Klärung von Fakten und ohne die Formulierung geeigneter Urteilsmaßstäbe sind noch keine Kritik- und Urteilsfähigkeit. Selbst organisiertes Lernen setzen ebenso wie Team- und Kommunikationsfähigkeit die Beherrschung von Sprache (eigener und fremder) wie auch die Fähigkeit voraus, in mathematischen Modellen denken zu können. Deshalb ist es unsinnig, z. B. fachliche gegen soziale Ziele aufzurechnen (zu den Interdependenzen der Kompetenzbereiche vgl. die Zusammenfassungen empirischer Untersuchungsergebnisse u. a. bei FEND & STÖCKLI 1997).

² Mit der Frage nach den Kriterien der Evaluation ist nach LANGE (1999) die in der Diskussion um „Qualitätssicherung“ in Schulen zwangsläufig gestellte Frage verbunden, was eine „gute Schule“ ausmacht und worin sich die „Qualität von Schule“ ausdrückt. In den vorausgegangenen Überlegungen ist mit Bedacht von „Zielen“ und „Klärung der Zielerreichung“ und nicht in allgemeiner Form von „Qualität“ gesprochen worden, insofern die Kategorie *Qualität* bislang unbefriedigend definiert bzw. operationalisiert ist (vgl. dazu die zusammenfassenden Beiträge in BRÜGELMANN 1999, aber auch DITTON 2002).

- mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen als Voraussetzungen für den Umgang mit technischen, wirtschaftlichen, medizinischen, sozialen und politischen Fragen;
- Problemlösefähigkeiten als notwendige Voraussetzungen für die sequenzielle Bearbeitung komplexer, insbesondere auch praktischer Herausforderungen;
- schriftliche Ausdrucksfähigkeit, auch fremdsprachliche Kompetenz als notwendige Voraussetzungen für angemessene Kommunikation in vielfältigen Kontexten.

Wenn mit diesem letztlich politisch gesetzten Zielkatalog auch nicht die Gesamtheit schulischer Bildungsaufgaben umschrieben ist, so besteht doch weitgehend Konsens dahin, dass es sich hier um zentrale Aspekte des Leistungsbereichs handelt, deren Aneignung jeder Schülerin und jedem Schüler ermöglicht werden muss³.

Das Schlagwort ‚Evaluation‘ scheint in den Diskussionen über das Bildungswesen allgegenwärtig, ist aber – wie MARITZEN (1996, 25) angemerkt hat – eher durch eine „begrifflich überspielte Diffusität“ als ein „klar umrissenes Konzept“ belegt. ROLFFS (1997, 125) Definition von Evaluation „als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen, um Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz beruhen“, sowie die ihr zugewiesene übergreifende Funktion der Rechenschaft und der Entwicklung sind ebenso unstrittig wie die genannten zentralen Zielsetzungen schulischer Arbeit. Strittig hingegen ist die Sichtweise, inwieweit *schulinterne* Evaluationsprozesse, *externe* Evaluation oder eine Verknüpfung interner und externer Verfahren geeignet sind, im Zusammenhang von Rechenschaftslegung Qualitätsverbesserungen zu befördern (vgl. POSCH & ALTRICHTER 1997).

³ Der Sachverständigenausschuss der Bildungsminister aus insgesamt 26 EU-Staaten bzw. der Beitrittsländer benennt in seinem zweiten Fortschrittsbericht 16 Indikatoren bzw. Benchmarks für die Qualität schulischer Arbeit. Dabei steht der Bereich *Kenntnisstand* (Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, die Fähigkeit zu lernen, wie man lernt, IKT und Politische Bildung) im Zentrum des Indikatorenkonzepts. Weitere Bereiche sind: *Erfolg und Übergang* (Abbrecherquoten, Abschluss der weiterführenden Sekundarbildung, Teilnahmequoten am tertiären Bildungsweg); *Überwachung der schulischen Bildung* (Mitwirkung der Eltern, Evaluierung und Steuerung der schulischen Bildung) sowie *Ressourcen und Strukturen* (Ausgaben für Bildungszwecke pro Schüler, Aus- und Weiterbildung der Lehrer, Teilnahmequoten an der Vorschulerziehung, Zahl der Schüler pro Computer) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1999).

In der Annahme, dass Lehr- und Lernprozesse nur 'vor Ort' optimiert werden können, werden auf der Ebene der Einzelschule innovatorische Impulse und positive Veränderungen angestrebt (vgl. z. B. STEFFENS & BARGEL 1993; ROLFF 1995). Die Konzepte der Weiterentwicklung von Schule setzen mit diesem Ansatz weitgehend auf Strategien *interner* Evaluation (vgl. u. a. ROLFF 1996; HAENISCH 1996) und damit in starkem Maße darauf, die Akteure einer Schule zusammenzubringen und sie zu einer gemeinsamen Verantwortung gegenüber ihrer Arbeit zu führen.

Durch ein mehr an Selbstgestaltung und Selbstreflexion orientiertes Vorgehen sollen die Eigenkräfte der Schule mobilisiert, Motivation und Engagement gefördert und damit die Grundlagen für eine größere Identifikation mit der eigenen Schule gefestigt werden (vgl. DICHANZ & TULODZIECKI 1995). Da die einzelnen Schulen je nach Einzugsgebiet unter sehr unterschiedlichen Bedingungen arbeiten, wird ihnen – unter der Bedingung einer Gewährleistung verbindlicher Minimalstandards – Anpassung an das jeweilige Umfeld empfohlen, was wiederum zur Bildung unterschiedlicher Profile im Lernangebot und in den didaktischen Arrangements führen müsse. Sachgerechte Entscheidungen und Beurteilungen in diesem Prozess könnten – so die These – nur von den unmittelbar Betroffenen, also den Lehrkräften, den Lernenden und den Eltern, getroffen werden. Demnach müssten die Profilbildung und entsprechende Maßnahmen ihrer Evaluation Sache der betroffenen Schule selbst sein. Dabei steht aus der Sicht der betroffenen Schule der Aspekt der Verbesserung im Vordergrund; Kriterien und Prozesse ihrer Entwicklung werden selbst definiert und spezifiziert – mit dem Ziel, eine eigene Organisationskultur und ein eigenständiges pädagogisches Konzept zu entwickeln und zu optimieren. Die Informationsquellen für den Evaluationsprozess können dabei vielfältiger Art sein. Neben gezielten Untersuchungen unter Einsatz von Testinstrumenten spielt vor allem das subjektive Urteil von Lehrkräften, von Eltern sowie von Schülerinnen und Schülern eine große Rolle (zur Selbstevaluation von Schulen als Strategie der Qualitätssicherung vgl. ausführlich ALTRICHTER 1999; ALTRICHTER, SCHLEY & SCHRATZ 1998; BUHREN, KILLUS & MÜLLER 1998; BURKHARD & EIKENBUSCH 2000; EIKENBUSCH 1998).

Die Hauptfunktion *externer* Evaluation wird hingegen darin gesehen, Steuerungsinstrument für Standard- und Qualitätssicherung des Bildungswesens zu sein. Während traditionelle Formen wie die Visitation und der Schulberatungsbesuch durch die Schulaufsicht oder die relativ neue Form des sog. Peer-Review, bei dem eine Schule „Peers“, sog. kritische Freunde, einlädt, die ihr Rückspiegelung und Rat geben, als weithin akzeptierte Verfahren gelten, herrschen im Rahmen der Schulentwicklungsdebatte Zurückhaltung bis Ablehnung gegenüber

Verfahren wie den sog. Audits, d. h. der systematischen Untersuchung durch unabhängige Experten (in Deutschland verbinden sich damit Diskussionen um das Qualitätsnormensystem ISO 9000ff.; vgl. GRILZ 1998) und Ansätzen der empirischen Bildungsforschung, die auf der Grundlage zentral administrierter, standardisierter Tests und Befragungen Klassen / Kurse, Schulen, Schulformen und Schulsysteme vergleichend untersuchen und überregional den bildungspolitisch Verantwortlichen Systemwissen bereitstellen, das zur Steuerung von Struktur- und Prozessentscheidungen genutzt werden kann (zur skeptischen Einschätzung von Schulen gegenüber externen Evaluationsbemühungen vgl. VOLKHOLZ 2000; zur ablehnenden Position der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gegenüber standardisierten Vergleichserhebungen vgl. insbesondere BEER 2000; DEMMER 1999, 2000; SCHWARZ 1999).

Gegenwärtig haben auf nationaler wie auf internationaler Ebene externe Evaluationsstudien der empirischen Bildungsforschung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern Konjunktur. Die bekanntesten und derzeit viel diskutierten Beispiele internationaler Vergleichsuntersuchungen sind die „*Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie*“ (Third International Mathematics and Science Study – TIMSS; vgl. MULLIS, MARTIN, BEATON ET AL. 1998; BAUMERT, LEHMANN, LEHRKE ET AL. 1997; BAUMERT, BOS & LEHMANN 2000a, 2000b) und die IGLU/PIRLS-Untersuchung (vgl. BOS, LANKES, PRENZEL ET AL. 2003), die beide unter dem Dach der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) durchgeführt wurden bzw. werden⁴, sowie vor allem die unter Federführung der OECD durchgeführte *PISA-Studie* (vgl. OECD 2001; DEUTSCHES PISA KONSORTIUM 2001, 2002). Auf nationaler Ebene gelten als wichtige Beispiele derartiger Untersuchungen das Hamburger Projekt „*Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern - LAU*“ (BEHÖRDE FÜR SCHULE JUGEND UND BERUFSBILDUNG DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 1998a; LEHMANN & PEEK 1997; LEHMANN, GÄNSFUß & PEEK 1999a, 1999b, LEHMANN, PEEK, GÄNSFUß & HUSFELDT 2002), die brandenburgische „*Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik – QuaSUM*“ (LEHMANN, PEEK, GÄNSFUß ET AL. 2000; Lehmann & Peek 2001; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1999a) und das Projekt „*Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext – MARKUS*“ in Rheinland-Pfalz (HELMKE & JÄGER 2002).

⁴ Obwohl die Untersuchungen der IEA eine lange Tradition und ein hohes wissenschaftliches Renommee haben, hat sich Deutschland seit 1975 (*Six Subjects Study*; PEAKER 1975; SCHULTZE, 1974) bis zur Beteiligung an *der Reading Literacy Study* (ELLEY 1994; LEHMANN, PEEK, PIEPER & VON STRITZKY 1995) aus den großen internationalen Evaluationsstudien weitgehend heraus gehalten (für eine Übersicht über die internationale Schulleistungsforschung vgl. BAUMERT 1998, BOS & SCHWIPPERT 2002; PEEK & NEUMANN in Druck; POSTLETHWAITE 1995).

Nach LEHMANN (1999a) stellt sich beim Konzept einer konsequent verwirklichten Schulautonomie die Frage nach den Möglichkeiten, eine überzeugende Bewertung der eigenen Handlungserfolge allein auf der Ebene einer „internen Evaluation“ vorzunehmen. Die Probleme, die sich hier stellen, sind mit der bekannten mangelnden Aussagekraft von Zensuren und Übergangsempfehlungen und der schwierigen Umstellung von einer gruppenbezogenen Leistungsbewertung auf eine Sachorientierung bezeichnet, nicht zu reden von der Tendenz einer interessengeleiteten Überschätzung der eigenen Erfolge in der Situation einer Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Profilen. Insgesamt also steht die Glaubwürdigkeit einer allein auf die Einzelschule beschränkten Eigenevaluation infrage. Ein darauf reduzierter Ansatz zur Schulentwicklung – so die These – droht zur Selbstbestätigung zu verkümmern, wenn er sich gegen die Überprüfung intersubjektiv nachvollziehbarer Handlungserfolge immunisiert. Insofern plädiert LEHMANN (1999a) dafür, interne Evaluationsmaßnahmen von Schulen – deren prinzipielle Sinnhaftigkeit für Schulentwicklung nicht infrage gestellt wird – in den Kontext externer Referenzdaten zu setzen. Die Vorbehalte, die gegen die Glaubwürdigkeit einer rein internen Evaluation geltend gemacht werden, richten sich nach diesem Ansatz konsequenterweise gegen die Möglichkeit von Schulen, ohne fremde Hilfe die eigene pädagogische Arbeit zuverlässig und glaubwürdig festzustellen. Dies jedenfalls gilt, soweit keine verlässlichen, personenunabhängigen Methoden und Maßstäbe für eine solche Diagnose zur Verfügung stehen. Nach LEHMANN können konventionelle Schultests hier eine gewisse Abhilfe bieten. Besser sind jedoch kriteriumsorientierte Tests. Erst mit diesem Testansatz wird es möglich, für jeden teilnehmenden Schüler bzw. jede teilnehmende Schülerin die Fähigkeit zur Bewältigung bestimmter, wohldefinierter Aufgabengruppen und Aufgabenschwierigkeiten konkret zu bestimmen. Zur Auswahl und Abgrenzung solcher Aufgabengruppen und zur Ermittlung der entsprechenden Aufgabenschwierigkeiten sind allerdings große Vergleichsstichproben unerlässlich. Ein Korrektiv der örtlichen Perspektive durch die Einbeziehung externer Vergleichsdaten ist somit unabdingbar: Schon die Anfangsbedingungen pädagogischen Handelns können demnach nicht ohne Bezug zu einem äußeren Referenzrahmen präzise beschrieben werden.

Ähnlich argumentiert BURKHARD (1995), der die Notwendigkeit der *internen Evaluation* als ein Verfahren der Selbstreflexion, als Bestandteil der Arbeitskultur von Schule, als ein Werkzeug der Schulentwicklung, als ein Beteiligungsinstrument und als Verfahren der Selbstkontrolle und Rechenschaftslegung unterstreicht, sein Plädoyer aber mit der Aussage schließt: „Interne Evaluation bedarf der externen Evaluation als Spiegel und Korrektiv.“ Nach BURKHARD bedarf die Reflexion in Form regelmäßiger Selbstevaluation der Kontrasterfahrung von außen; durch einen externen Referenzrahmen sollen die Betroffenen ihre Arbeit in

ihrer Schule besser verstehen lernen, sollen sie die Bedingungen und Mechanismen des Lernens im eigenen Kontext besser begreifen und damit auch selbstbewusster und sicherer die Schulentwicklung betreiben können. Das Modell, interne und externe Evaluation unter den Gesichtspunkten der Rechenschaft und der Entwicklung zu koppeln, fasst ROLFF (1997, 125) als ein professionelles Qualitätsmanagement der Verknüpfung beider Formen, eines sog. integrierten Modells evaluativer Maßnahmen zusammen. Diesem Modell liegt die Auffassung zugrunde, dass interne Evaluation zur Bilanzierung der gegebenen Situation bzw. der erreichten Ergebnisse und zur Klärung ihrer Maßstäbe der Außensicht bedarf und dass ein so integriertes Modell von Schulmonitoring eine geeignete Grundlage für Schulentwicklung bereitstellt.

Dieser Vorstellung, Qualitätssicherung von Schule durch eine Kombination von interner und externer Evaluation zu gestalten, folgt eine Vielzahl bildungspolitischer Gutachten (vgl. z. B. KIENBAUM 1995, 1996; BILDUNGSKOMMISSION 1995; KOMMISSION SCHULENTWICKLUNG, BERATUNG, FORTBILDUNG 1996) und schulgesetzlicher Initiativen (vgl. z. B. BREMISCHES SCHULGESETZ 1995; HAMBURGISCHES SCHULGESETZ 1998; HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1996), die zum Ziel haben, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Schulen zu stärken. Die Kombination von interner und externer Evaluation ist somit der Kern eines neuen, auf die Bedingungen erweiterter Selbstständigkeit von Einzelschulen zugeschnittenen Qualitätsmanagementsystems von Schule. Die doppelte Zielstellung der Sicherung und Entwicklung der Unterrichtsqualität an einer Schule findet sich in ähnlicher Form in nahezu allen derzeit diskutierten Konzepten zur Schulevaluation (vgl. z. B. BURKHARD 1998, HELMKE 2003).

2.2 Externe Evaluation und Schulentwicklung: das Projekt „Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik – QuaSUM“

Zentral administrierte Vergleichsuntersuchungen der empirischen Bildungsforschung dienen weder der Überprüfung der individuellen Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler noch der einzelner Lehrkräfte. Die Test- und Befragungsinstrumente sollen weder die geltenden Formen der Leistungsbewertung (Noten, Zeugnisse) noch die der Beurteilung der einzelnen Lehrkraft ersetzen. Sie sind weder die Grundlage der individuellen Entscheidung über Berechtigungen zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen noch ein Element der Personalbeurteilung und Karriereplanung. Sie verfolgen vielmehr eigene legitime Zwecke und Erkenntnisinteressen der staatlichen Instanzen, nämlich eine vergleichende Zusammenschau über die Situation der Schulen im eigenen Verantwortungsbereich zu gewinnen und die Ergebnisse für bildungsplanerische Konsequenzen, z. B. für die Entwicklung neuer curricularer

Konzeptionen oder die Lehreraus- und -fortbildung, zu nutzen. Primäre Zielsetzung externer Evaluationsstudien ist damit die Bereitstellung von Systemwissen (systemmonitoring). Insofern die großen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien zur Dauerbeobachtung von Bildungssystemen dienen, erheben sie keinen Anspruch auf Aussagen über Einzelschulen.

Entgegen der Einschätzung von BAUMERT & KÖLLER (1998, 18), wonach überregional angelegte Studien für die Evaluation oder gar Steuerung von einzelnen Schulen „nicht brauchbar“ sind, wurde an die brandenburgische „*Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik – QuaSUM*“ ein integriertes Modell der Schulevaluation geknüpft: Die Befunde der Untersuchung wurden den beteiligten Schulen vor Veröffentlichung des Endberichts, der den Schulen später gleichfalls bereitgestellt wurde, sechs Monate nach der Datenerhebung in aggregierter Form als wissenschaftlicher Zwischenbericht und darüber hinaus in Form von klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen über die erreichten Leistungsstände einzelner Klassen bzw. Kurse zur Verfügung gestellt. Den an der Untersuchung beteiligten Schulen stand so ein externer Referenzrahmen für die schulinterne Evaluation ausgewählter Aspekte der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik zur Verfügung, der nach Vorgabe des auftraggebenden MBS unter den Funktionen der Selbstvergewisserung und der Schulentwicklung genutzt werden sollte. Damit wurde die in Deutschland im Zusammenhang mit TIMSS diskutierte Alternative von „Messen oder Entwickeln“ als unangemessen zurückgewiesen und stattdessen eine Strategie verfolgt, Messen und Entwickeln systematisch zu verzahnen.⁵

2.2.1 Anlage der Untersuchung

Die QuaSUM-Untersuchung im Mai 1999 konzentrierte sich als repräsentativ angelegte Querschnittsuntersuchung der Jahrgangsstufen 5 und 9 (bei zusätzlicher Berücksichtigung von Schulen in Modellversuchen) auf die Beschreibung erreichter Mathematikleistungen und schul- bzw. unterrichtsbezogener Einstellungen sowie die Aufklärung von inner- und außerschulischen Bedingungen und Umständen, die für die Varianz der Ergebnisse verantwortlich sind.

⁵ Zur Forderung, die Implementierung von Evaluationsinstrumenten an Strategien zu knüpfen, die aufzeigen, wie die Ergebnisse der Evaluation für die Entwicklung jeder einzelnen Schule nutzbar gemacht werden können, vgl. KLEMM (1998).

Als unmittelbare Vorlage für die schul- bzw. klassen- / kursbezogene Rückmeldung der Daten diente die Hamburger Längsschnittuntersuchung „*Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung*“ (vgl. BEHÖRDE FÜR SCHULE JUGEND UND BERUFSBILDUNG DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 1998a; LEHMANN & PEEK 1997; LEHMANN, GÄNSFUß & PEEK 1999a, 1999b; LEHMANN, PEEK, GÄNSFUß & HUSFELDT 2002).

Folgende fünf Fragestellungen standen im Zentrum der wissenschaftlichen Untersuchung:

1. Welche Lernstände sind am Ende der Jahrgangsstufen 5 und 9 im Land Brandenburg im Fach Mathematik erreicht worden, differenziert nach Schulformen (ggf. Kursniveaus), Schulen, Klassen und Regionen?
2. In welchem Zusammenhang stehen die erzielten Mathematikleistungen und die bisherige Schullaufbahn zu den allgemeinen kognitiven Lernvoraussetzungen?
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den erreichten Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer außerschulischen Lebenswelt?
4. In welchem Zusammenhang stehen die Mathematikleistungen zu ausgewählten Merkmalen von Schul- und Unterrichtsqualität?
5. In welchem Zusammenhang stehen schulorganisatorische und schulstrukturelle Merkmale (z. B. Einzugsgebiet von Schulen, Schulen mit und ohne Primarstufe bzw. mit und ohne gymnasialer Oberstufe) mit den erreichten Mathematikleistungen? (zu den Zielsetzungen und Erhebungsinstrumenten vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1999a; LEHMANN, BARTH, GÄNSFUß ET AL. 1999; LEHMANN, PEEK, GÄNSFUß ET AL. 2000; LEHMANN & PEEK 2001; LUTKAT, LEHMANN & GÄNSFUß 1999).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung wurden dem auftraggebenden MBS im Dezember 2000 in Berichtsform mitgeteilt; der Bericht ist vom MBS als Heft 1 der Reihe „Schulforschung in Brandenburg“ veröffentlicht (LEHMANN, PEEK, GÄNSFUß ET AL. 2000) und kann kostenlos angefordert werden.

2.2.2 Rückmeldungen der Ergebnisse an die Schulen

Den beteiligten Schulen wurden die eigenen Ergebnisse zusammen mit dem wissenschaftlichen Zwischenbericht bereits im Frühjahr 2000 zur Verfügung gestellt. Unter der Prämisse, dass sich Bemühungen um örtliche Schulentwicklung bzw. konkrete Unterrichtsverbesserung einerseits und großflächige, überregionale Leistungsmessung andererseits nicht wechselseitig ausschließen, sondern im Gegenteil notwendig ergänzen, nahmen die schulbezogene Bereitstellung des wissenschaftlichen Zwischenberichts mit aggregierten Ergebnissen und die Rückmeldung über klassen- bzw. kursbezogene Ergebnisse in dem QuaSUM-Projekt einen zentralen Stellenwert ein: „Ziel der Rückmeldung der klassenbezogenen Ergebnisse ist nicht die Bildung von Ranglisten mit besonders guten oder schlechten Schulen, sondern vor allem der schulinterne Diskussionsprozess mit dem Ziel der Steigerung von Unterricht und Schule“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1999a, 4).

Insofern in der QuaSUM-Studie ganze Schulen jahrgangsstufenbezogen getestet wurden, waren die Voraussetzungen geschaffen, die Evaluationsdaten schulintern für klassen- bzw. kursbezogene, klassenübergreifende und schulbezogene Reflexionsprozesse sowie ggf. für die Entwicklung von Handlungsoptionen zu nutzen. Die Konzeption zum Umgang mit den Ergebnissen in den Schulen sah vor, dass in der Auseinandersetzung Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit gewonnen werden, die sich auf den Mathematikunterricht beziehen, aber auch darüber hinausgehen konnten. Die leistungs- und einstellungsbezogenen Ergebnisse in den beteiligten Schulen

- für die *vorjährigen fünften Klassen des Schuljahres 1998/99* und
- für die *vorjährigen neunten Klassen (bzw. Kurse) des Schuljahres 1998/99*

wurden klassen- bzw. kursbezogenen im Vergleich zu den Ergebnissen aller Schülerinnen und Schüler der betreffenden Schulform mitgeteilt. Die Rückmeldung erfolgte unter der Voraussetzung, dass mindestens 75 Prozent der Schülerschaft einer Klasse bzw. eines Kurses den entsprechenden Test bzw. die Skala des Schülerfragebogens bearbeitet haben. Für die fünften Klassen wurden jeweils acht Rückmeldungen erstellt, für die neunten Klassen bzw. Kurse waren es neun. Die Rückmeldungen differenzieren zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 9 folgendermaßen:

| | |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mathematikleistungen | (Tests: QuaSUM-Mathematiktest Jahrgangsstufe 5; QuaSUM-Mathematiktest Jahrgangsstufe 9; Mathe-40-Test Jahrgangsstufe 9) ⁶ |
| 1. Zahlenbereiche / Rechnen Funktionen | - (Jahrgangsstufe 5) - (Jahrgangsstufe 9) |
| 2. Größen Gleichungen / Ungleichungen | - (Jahrgangsstufe 5) - (Jahrgangsstufe 9) |
| 3. Verhältnisgleichungen / Proportionalität Zahlen / Variablen | - (Jahrgangsstufe 5) - (Jahrgangsstufe 9) |
| 4. Geometrie Geometrie | - (Jahrgangsstufe 5) - (Jahrgangsstufe 9) |
| 5. Gesamtwert Gesamtwert | - (Jahrgangsstufe 5) - (Jahrgangsstufe 9) |
| 6. Mathe-40-Testwert | - (Jahrgangsstufe 9) |

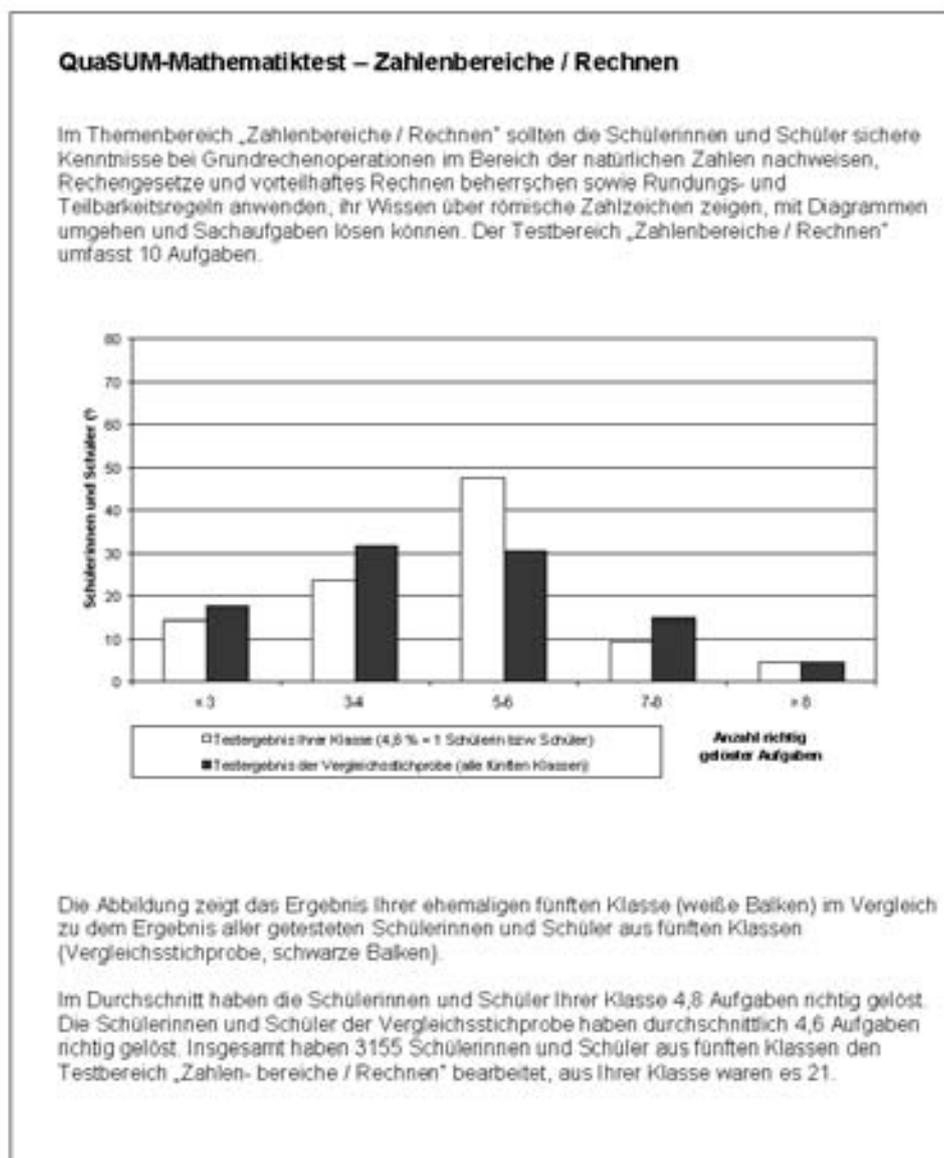
Schul- und unterrichtsbezogene Einstellungen (Schülerfragebogen)

⁶ Die QuaSUM-Mathematiktests basieren auf Aufgabenstellungen von brandenburgischen Lehrkräften. Damit sollte erreicht werden, dass diejenigen mathematischen Kompetenzen überprüft wurden, die nach den einschlägigen Lehrplänen und in der tatsächlichen Unterrichtspraxis im mathematischen Fachunterricht angestrebt werden (vgl. LEHMANN, PEEK, GÄNSFUB ET AL. 2000, 13ff.). Der Mathe-40-Test enthält ausgewählte veröffentlichte Aufgaben aus der TIMS-Studie (Population 2) (vgl. BAUMERT, LEHMANN, LEHRKE ET AL. 1998).

- 7. Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens - (Jahrgangsstufen 5 und 9)
- 8. Sach- und Fachinteresse Mathematik - (Jahrgangsstufen 5 und 9)
- 9. Schulzufriedenheit - (Jahrgangsstufen 5 und 9)

Das Beispiel einer klassenbezogenen Rückmeldung für eine fünfte Klasse (Bereich: Zahlenbereiche / Rechnen) zeigt Abbildung 1.

Abbildung 1 Klassenbezogene Rückmeldung aus QuaSUM: Bereich: Zahlenbereiche / Rechnen, Jahrgangsstufe 5



Zusätzlich zu den acht bzw. neun Rückmeldungen der erreichten Test- bzw. Befragungsergebnisse einer Klasse bzw. eines Kurses im Vergleich zu den Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern derselben Schulform bzw. desselben Kursniveaus wurde sowohl für die fünften als auch für die neunten Klassen der erreichte Gesamtwert im QuaSUM-Mathematiktest zu

dem statistisch erwarteten Wert in Beziehung gesetzt, der unter brandenburgischen Maßstäben für die Klasse bzw. den Kurs zu erwarten war.

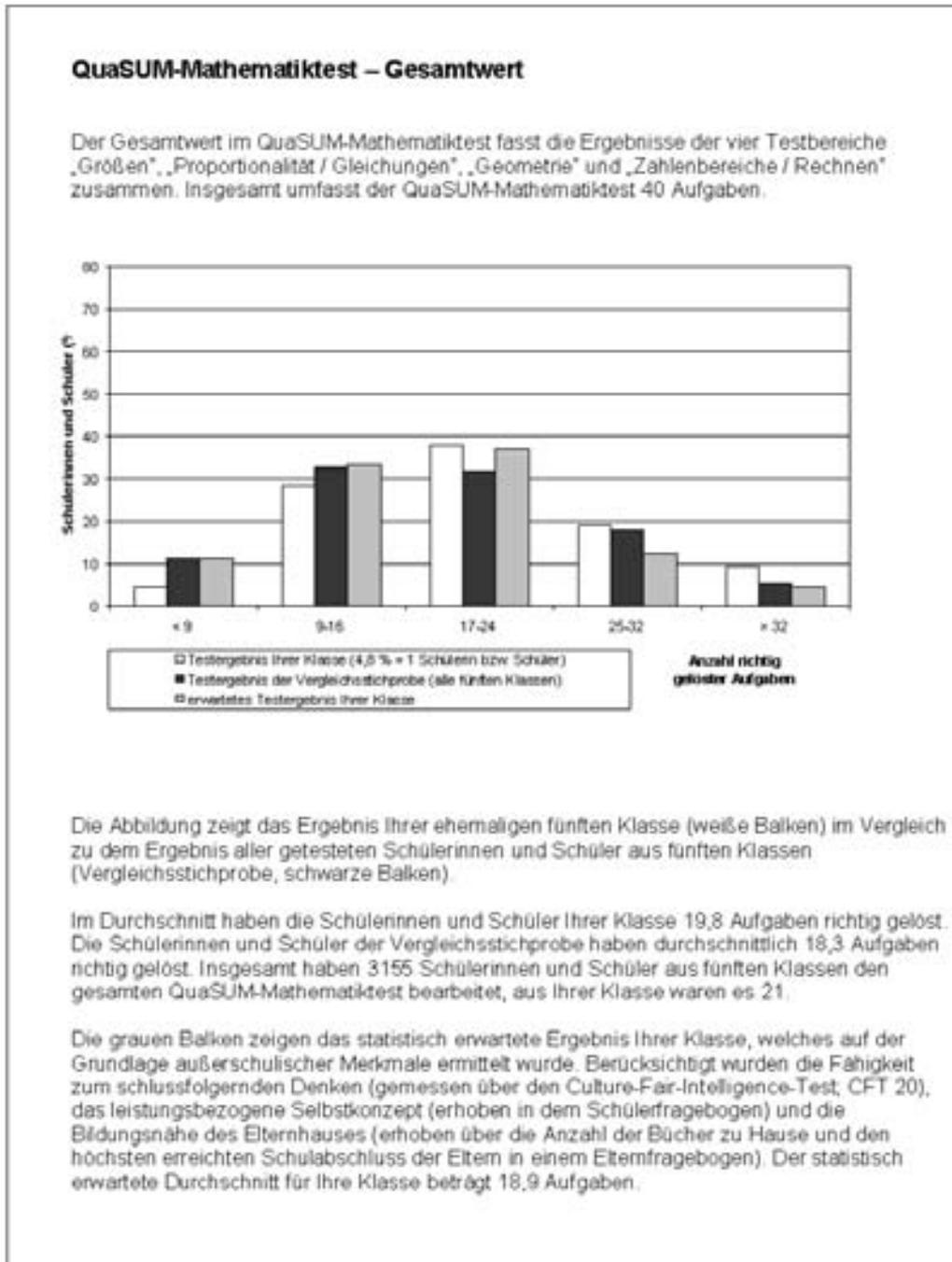
Der Berechnung dieser Erwartungswerte liegt im Kern dasselbe Konzept zugrunde, das in der Hamburger LAU-5-Untersuchung umgesetzt wurde (vgl. REFERAT SCHULPSYCHOLOGIE DER BSJB 1998)⁷: Die faktisch erreichten Ergebnisse einer Klasse oder eines Kurses wird mit jener fiktiven Verteilung verglichen, der für diese Klasse / diesen Kurs unter Berücksichtigung der die Vergleichbarkeit einschränkenden Schülermerkmale im Ensemble aller an der Untersuchung teilnehmenden Klassen bzw. Kurse kalkulierbar ist. Da die in einzelnen Klassen bzw. Kursen und einzelnen Schulen erreichten Lernstände bzw. gezeigten Einstellungen der Schülerschaft in beträchtlichem Maße von Bedingungen abhängen, die dem direkten pädagogischen Handeln der Lehrer entzogen sind (v. a. die sozialen Merkmale des Schuleinzugsgebiets und damit der Schülerschaft; vgl. LEHMANN & PEEK 1997), beziehen die vergleichenden Rückmeldungen auf der Ebene der Erwartungswerte die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum schlussfolgernden Denken (Testwert in einem nonverbalen Intelligenztest, CFT 20), die Bildungsnähe des Elternhauses (erhoben über die Anzahl der Bücher zu Hause und den höchsten erreichten Schulabschluss der Eltern in einem Elternfragebogen) und das leistungsbezogene Selbstkonzept (erhoben in dem Schülerfragebogen) mit ein. Die Abweichung des realen vom vorhergesagten Klassen- bzw. Kursmittelwert kann positiv oder negativ (oder nicht vorhanden) sein.

Das Beispiel einer klassenbezogenen Rückmeldung des Erwartungswertes für eine fünfte Klasse zeigt **Abbildung 2**. Die schriftlichen Ergebnismeldungen an die Schulen erfolgten in dreifacher Ausfertigung: Jeweils ein Exemplar war an die Schulleitung adressiert, ein Exemplar an die Mathematiklehrkraft der getesteten Klasse / des getesteten Kurses und ein Exemplar an die jeweilige Klassenlehrkraft. Den Schulen wurden parallel zu den klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen der wissenschaftliche Zwischenbericht (vgl. LEHMANN ET AL. 1999) und als Anlage zu den Rückmeldungen schriftliche Hinweise (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1999b) als Verständnis- und Interpretationshilfe bereitgestellt.

Der Zwischenbericht konzentriert sich auf die Ergebnisse der QuaSUM-Studie, auf die sich die Rückmeldungen beziehen: auf die vergleichende Beschreibung der Mathematikleistungen und der schul- und unterrichtsbezogenen Einstellungen der Fünft- und Neuntklässler im Land Brandenburg.

⁷ Zum Verfahren vgl. LEHMANN & PEEK 1997, 56ff.; zur technischen Umsetzung vgl. ausführlich LEHMANN 1999b; zur Darstellung der Rückmeldungen vgl. ausführlich PEEK 1997, 2001a, 2001b).

Abbildung 2 Klassenbezogene Rückmeldung aus QuaSUM: Gesamtwert, Jahrgangsstufe 5



Die Hinweise enthalten zum einen grundsätzliche Informationen zum formalen Verständnis der Skalen und der Diagramme, zum anderen werden hier aus Sicht des MBJS mögliche Auswertungsschwerpunkte der Auseinandersetzung mit den schulbezogenen Ergebnissen vorgegeben (vgl. Anlage 2).

Die Auseinandersetzung mit den Schul- und Klassenergebnissen entzieht sich damit einer bloßen „Ranking-Debatte“, indem „Fairness für Leistungsfeststellungen im Schulsystem“ (ARNOLD 1999) gewährleistet ist⁸.

Abweichungen zwischen zu erwartender und tatsächlich beobachteter Testleistung einer Klasse bzw. eines Kurses geben Hinweise auf relative Erfolge (oder auch relative Misserfolge) in den untersuchten Aspekten pädagogischer Arbeit.

Die Koordination des Auswertungsprozesses in der Schule sollte durch eine von der Schulleitung zu bildende Arbeitsgruppe QuaSUM gesteuert werden, die aus den Mathematiklehrkräften und Klassenlehrkräften der einbezogenen Jahrgangsstufen und der Schulleitung bestand (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.3.3.2).

Im Zusammenhang mit der QuaSUM-Untersuchung wurden ca. 30 Lehrkräfte im Rahmen einer Fortbildung qualifiziert, um die Testschulen als Multiplikatoren für Schulqualitätsuntersuchungen sowohl bei der Datenerhebung als auch im Umgang mit dem wissenschaftlichen (Zwischen-)Bericht und den klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen zu beraten und zu unterstützen. Das brandenburgische Modell zielte darauf, die schulinternen Auswertungsprozesse außerhalb formal hierarchisch strukturierter Zusammenhänge zu befördern. Die Schulaufsicht stand als Ansprechpartner für die Beratung bereit, die von Schulen eingefordert werden konnte; sie erhielt (außer für Schulen in Schul- oder Modellversuchen) keine schul- bzw. klassenbezogenen Informationen. Dieses Verfahren kam der vielfach von Schulen geäußerten Sorge entgegen, die Untersuchung könnte auch der Kontrolle der Einzelschule und der einzelnen Lehrkraft dienen.

⁸ WILLMS (1992, 39) hat – analog zur niederländischen *School-Effectiveness*-Forschung (vgl. SCHEERENS & BOSKER 1997), die die Effizienz pädagogischer Arbeit zu bestimmen sucht – die Unbestimmtheit schulleistungsbezogener Schulgüte in seiner Definition von „Schuleffektivität“ in bemerkenswerter Weise hervortreten lassen: „Die Wirksamkeit einer einzelnen Schule zeigt sich als Differenz: Verglichen wird der (geschätzte) mittlere Leistungskennwert, der einem bestimmten Schüler, welcher bestimmte, lernbezogene Merkmale (Lernausgangslage, Sozialstatus etc.) hat, an der von ihm besuchten Schule zuzuweisen ist, mit dem (geschätzten) mittleren Wert, den dieser Schüler im gesamten Schulsystem erreichen würde.“ (vgl. dazu auch ausführlich ARNOLD 2002).

ARNOLD (1999, 71ff.) macht im Zusammenhang der Diskussion um „faire“ Leistungsfeststellungen auf das National Curriculum Assessment (NCA) in England aufmerksam. Hier werden unter Berücksichtigung eines Sozialindikators (FSM: „free school meal“, Quote der Schülerinnen und Schüler einer Schule, die aufgrund sozialer Bedürftigkeit eine kostenfreie Mittagsmahlzeit erhalten) und eines Indikators für schülerbezogene Lernbeeinträchtigung (EAL: English as an Additional Language, Quote der Schüler einer Schule, die eine andere Primärsprache haben als die Unterrichtssprache Englisch) „vergleichbaren Schulen“ („similar schools“: Schulen mit ähnlichen Indikatorwerten) Zielmarken für künftige Schulmittelwerte vorgegeben. (Zur Notwendigkeit der Berücksichtigung außerschulischer Prädiktoren für Schülerleistungen vgl. auch SCHNABEL 1998).

3 Fragestellungen der QuaSUM 2-Untersuchung

Von besonderer Bedeutung für die Funktion von standardisierten Schulleistungsuntersuchungen ist ihre Einbettung in ein Gesamtmodell der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Je nach Zielsetzungen und Struktur des Modells können sich die Funktionen standardisierter Erhebungen unterscheiden. Geht man – im Gegensatz zu einem Wettbewerbsmodell – von Modellen der Qualitätssicherung aus, die auf die professionelle Verantwortung der Lehrkräfte und der Einzelschule setzen (vgl. z. B. DUBS 1999; STRITTMATTER 1997), so sind standardisierte Schulleistungsuntersuchungen neben Lehrplänen und anderen Rahmenvorschriften, neben Maßnahmen der sog. ‚sekundären Lehrplanbildung‘ wie Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien, neben Maßnahmen der zentralen Lehrerfortbildung (GOODSON, HOPMANN & RIQUARTS 1998), neben Standards für Schulprogramme sowie Standards für die Selbstevaluation der Einzelschule ein mögliches Instrument der Systemsteuerung unter anderen. Während BAUMERT (1999, 79) in diesem Kontext den Nutzen von standardisierten Schulleistungsuntersuchungen auf Stichprobenbasis für die Einzelschule als begrenzt einschätzt⁹, geht die QuaSUM 2-Studie davon aus, dass – abhängig von schulischen Rahmenbedingungen – für die Schulentwicklung eine nicht zu unterschätzende produktive Nutzung und Umsetzung des den Einzelschulen bereitgestellten Systemwissens für die Generierung eigener Qualitätssicherungs- bzw. -entwicklungsmaßnahmen ausgehen können (vgl. dazu auch Klieme et al. 2003).¹⁰

Die Leistungs- und Einstellungsvergleiche im wissenschaftlichen Zwischenbericht und in den klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen erlauben den Schulen eine allgemeine Standortbestimmung, eine vergleichende Orientierung an Durchschnittswerten bzw. im radikaleren Sinne an Spitzenwerten („Benchmarking“) und geben ihnen damit erste Hinweise auf Handlungsnotwendigkeiten. Sie liefern jedoch nur begrenzt Aufschluss über mögliche schulische Ursachenzusammenhänge und erst recht nicht Konzepte zur Beseitigung erkannter Defi-

⁹ Konstruktive Schlussfolgerungen erreicht nach BAUMERT (1999) die Einzelschule eher über eine Lehrerfortbildung, die systematisch von den Systeminformationen, die durch standardisierte Untersuchungen bereitgestellt werden, Gebrauch macht.

Insgesamt kann nach BAUMERT – über die drei bereits ausgeführten Interventions- bzw. Fördermöglichkeiten, die sich aus externen Evaluationsmaßnahmen ergeben können, nämlich *Schulentwicklung im Sinne von Selbststeuerung, Benchmarking* und *Lehrerfortbildung* – eine vierte Ebene genannt werden: *Einrichtung von zentralen Entwicklungsprogrammen* (z. B. BLK-Modelle).

¹⁰ An dieser Stelle soll noch einmal explizit betont werden, dass es das primäre Ziel von QuaSUM – wie es das primäre Ziel nahezu aller *large scale assessments* war, Wissen über das Bildungssystem zu generieren („systemmonitoring“). Rückmeldestrategien wie die hier beschriebene und Effekte für die Einzelschulentwicklung sind den in der Konzeption der Studien angelegten Absichten nachgeordnet.

zite. Nach diesem Verständnis versteht sich Schulmonitoring im Rahmen der QuaSUM-Schulleistungsuntersuchung allenfalls als unterstützendes Instrument im Prozess der Qualitätsverbesserung von Einzelschulen. Konzeptionell dienen die klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen in Verbindung mit den übergreifenden Berichtsergebnissen als extern erhobener Auslöser bzw. Verstärker für schulinterne Reflexionen und Handlungsschritte im Zusammenhang von Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung.

Die konkreten Fragestellungen von *QuaSUM 2* richten sich auf die Auseinandersetzung von Schulen mit den externen Evaluationsdaten und damit auf Rezeptionsstrategien sowie mögliche Folgewirkungen des in QuaSUM durchgeführten Evaluationsverfahrens für interne Schulevaluation und Schulentwicklung. Insgesamt wird in der Untersuchung fünf Leitfragen nachgegangen:

- A.) *Wie haben die QuaSUM-Schulen standardisierte Schulleistungsuntersuchungen und Ergebnisrückmeldungen an beteiligte Schulen eingeschätzt?*
- B.) *Wie haben die Schulen das in QuaSUM gewählte Rückmeldeverfahren der Ergebnisse beurteilt?*
- C.) *Inwieweit haben sich Betroffene in den Schulen (Schulleitungen, Klassenlehrkräfte, Mathematiklehrkräfte, Fachkonferenzleiter) mit den QuaSUM-Ergebnissen beschäftigt?*
- D.) *Inwieweit haben sich Schulleitungen und Lehrkräfte in den Schulen gemeinsam mit den QuaSUM-Ergebnissen auseinandergesetzt?*
- E.) *Inwieweit hat eine Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Ergebnissen über die Kollegiumsgrenze hinaus stattgefunden?*

Den Schulleitungen, den Leiterinnen bzw. Leitern der Fachkonferenz Mathematik, den Klassenlehrkräften und den Mathematiklehrkräften an den insgesamt 163 QuaSUM-Schulen wurden teilstandardisierte Fragebogen vorgelegt, über die Aspekte der formalen und inhaltlichen Auseinandersetzung mit den klassen- / kursbezogenen Ergebnisrückmeldungen bzw. dem wissenschaftlichen Zwischenbericht sowie vereinbarte Handlungsstrategien in den Schulen erhoben wurden.¹¹ Darüber hinaus wurden Hintergrunddaten zur Deutung dieser Prozess- und Ergebnisdaten über den Fragebogen aufgenommen – z. B. grundlegende Einschätzungen über Fragen der Schulautonomie, Einstellungen zur Professionalisierung etc.

¹¹ Die Fragebögen für die unterschiedlichen Gruppen sind identisch. Der Fragebogen für die Mathematiklehrkräfte ist diesem Bericht als Anlage 1 beigelegt.

4 Stichprobe und Teilnahmequoten

Die folgende Tabelle 1 zeigt – orientiert an der QuaSUM-Stichprobe – die Beteiligungsquote der Schulen, der Schulleitungen, der Vorsitzenden der Fachkonferenz Mathematik, der Klassenlehrkräfte und der Mathematiklehrkräfte für QuaSUM 2.

Wenn in der Tabelle – anders als im Bericht über QuaSUM (vgl. LEHMANN, PEEK, GÄNSFUß ET AL. 2000, 19ff.), wo von insgesamt 163 Stichprobenschulen die Rede ist – Angaben für insgesamt 180 Schulen aufgezeigt werden, so hängt das mit der teilweise doppelten Aufnahme von Gesamtschulen in den QuaSUM 2-Datensatz zusammen: In 17 Gesamtschulen wurde in QuaSUM sowohl die fünfte als auch die neunte Jahrgangsstufe einbezogen. Die Stufen werden hier jeweils als eigene Schulen geführt.

74,4 Prozent der QuaSUM-Schulen haben sich an QuaSUM 2 beteiligt. Das heißt: Zumindest eine der angesprochenen Personengruppen hat einen auswertbaren Fragebogen zurückgesandt. Die Beteiligungsquoten liegen im Sekundarbereich (77,2 Prozent) höher als im Grundschulbereich (69,7 Prozent). Insgesamt kann man nicht davon sprechen, dass es sich bei der QuaSUM 2-Stichprobe um eine verzerrte, positive Auswahl von QuaSUM-Schulen handelt. Bezogen auf die beiden Kriterien Schulgröße (Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Jahrgangsstufen) und durchschnittlich gezeigte Schülerleistungen im QuaSUM-Mathematiktest bestehen zwischen den QuaSUM 2-teilnehmenden und den QuaSUM 2-nicht teilnehmenden Schulen keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Die Beteiligungsquote der Schulleiterinnen und Schulleiter liegt insgesamt bei 71 Prozent (im Bereich der Jahrgangsstufe 5 bei 64 Prozent, in dem der Jahrgangsstufe 9 bei 75 Prozent), die der Fachkonferenzleiter bei 58 Prozent (im Bereich der Jahrgangsstufe 5 bei 47 Prozent, in dem der Jahrgangsstufe 9 bei 65 Prozent), die der Klassenlehrkräfte bei 52 Prozent (im Bereich der Jahrgangsstufe 5 bei 55 Prozent, in dem der Jahrgangsstufe 9 bei 50 Prozent) und die der Mathematiklehrkräfte sowohl im Bereich der Jahrgangsstufe 5 als auch der Jahrgangsstufe 9 bei 58 Prozent. Die Rücklaufquoten liegen insgesamt deutlich höher, als dies bei schriftlichen postalischen Befragungen üblich ist. Die vorliegende Datengrundlage soll hier also als gutes, tragfähiges Fundament für Beschreibungen und Analysen der Rezeptionsstrategien von QuaSUM-Schulen gewertet werden.

Schulformspezifisch liegt in der Jahrgangsstufe 5 die Beteiligungsquote aus den Grundschulen jeweils höher als die aus den Gesamtschulen mit angegliedertem Grundschulbereich. In der Jahrgangsstufe 9 weisen – bis auf die Gruppe der Klassenlehrkräfte – jeweils die Beteiligten aus Gymnasien die höchsten Beteiligungsquoten auf. In den Gesamtschulen liegt dann die Beteiligungsquote der Schulleitungen und Fachkonferenzleiter vor der aus den Realschu-

len. Bei den Klassenlehrkräften ist die Beteiligungsquote bei ca. 50 Prozent in allen Schulformen ähnlich, bei den Mathematiklehrkräften gilt – bei deutlich höherer Beteiligung der Gymnasialvertreter (63,8 Prozent) - eine fast gleiche Quote von ca. 55 Prozent in Gesamt- und Realschulen.

Tabelle 1 Datenstruktur der Erhebungen: Beteiligungsquote in QuaSUM 2 – Anzahl der Schulen, Schulleitungen, Vorsitzenden der Fachkonferenz Mathematik, Klassenlehrkräfte und Mathematiklehrkräfte, nach Schulform

| | QuaSUM 1 | | QuaSUM 2 | | | | QuaSUM 1 | | QuaSUM 2 | | | |
|----------------------------------------------------|----------|----|-----------------------|--------------|---------------|----|-----------------|-------------------|------------------|------|-------------------|------|
| | Schulen | N | Schulen ¹² | Schulleitung | Fachkonferenz | | Klassen (Kurse) | Klassenlehrer | Mathematiklehrer | N | % | |
| | | | | | N | % | | | | | | N |
| Jahrgangsstufe 5 | | | | | | | | | | | | |
| Grundschulen | 44 | 31 | 70,5 | 30 | 68,2 | 22 | 50,0 | 99 | 60 | 60,6 | 64 | 64,6 |
| Gesamtschulen mit angegliedertem Grundschulbereich | 22 | 15 | 68,2 | 12 | 54,5 | 9 | 40,9 | 49 | 21 | 42,9 | 22 | 44,9 |
| <i>insgesamt</i> | 66 | 46 | 69,7 | 42 | 63,6 | 31 | 47,0 | 148 | 81 | 54,7 | 86 | 58,1 |
| Jahrgangsstufe 9 | | | | | | | | | | | | |
| Gesamtschulen | 59 | 47 | 79,7 | 46 | 78,0 | 41 | 69,5 | 188 ¹³ | 93 | 49,5 | 140 ¹⁴ | 54,0 |
| Grundkurse | | | | | | | | (139) | | | (75) | 54,0 |
| Erweiterungskurse | | | | | | | | (112) | | | (62) | 55,4 |
| Realschulen | 27 | 17 | 63,0 | 17 | 63,0 | 14 | 51,9 | 78 | 40 | 51,3 | 43 | 55,1 |
| Gymnasien | 28 | 24 | 85,7 | 23 | 82,1 | 19 | 67,9 | 105 | 52 | 49,5 | 67 | 63,8 |
| <i>insgesamt</i> | 114 | 88 | 77,2 | 86 | 75,4 | 74 | 64,9 | 371 (251) | 185 | 49,9 | 250 | 57,6 |

¹² Die Unterlagen aus 4 Grundschulen, 1 Gesamtschule (Grundschulbereich), 2 Gesamtschulen (Sekundarbereich) und 1 Realschule sind nach Aussage der Schulleitungen bearbeitet an die wissenschaftliche Forschungsgruppe abgeschickt worden, auf dem Postwege aber offensichtlich verloren gegangen.

¹³ Die relativ höhere Anzahl von Gesamtschulkursen bei insgesamt 188 einbezogenen Klassen verdankt sich dem Umstand, dass je nach Teilnehmerquoten für Grund- oder Erweiterungskurse klassenübergreifend mehr Teilungsstunden eingerechnet werden.

¹⁴ 3 der insgesamt 140 eingegangenen Fragebögen von Mathematiklehrkräften aus Gesamtschulen konnten nicht eindeutig einem Kurs bzw. einem Kursniveau zugeordnet werden

5 Ergebnisse der QuaSUM 2-Untersuchung

Bevor es in Abschnitt 5.3 um die tatsächlichen Rezeptionsstrategien von QuaSUM-Ergebnissen durch die beteiligten Schulen geht – dabei wird auf den drei Ebenen „Auseinandersetzung mit QuaSUM seitens der Lehrkräfte und der Schulleitungen“ (Abschnitt 5.3.1), „Rezeption von QuaSUM im Kollegium“ (Abschnitt 5.3.2) und schließlich „QuaSUM-Rezeption über die Kollegiumsgrenze hinaus“ (Abschnitt 5.3.3) unterschieden –, sollen Ergebnisse der Befragung vorgestellt werden, die das Urteil der Lehrkräfte und der Schulleitungen gegenüber standardisierten Schulleistungsuntersuchungen und schul- bzw. klassenbezogenen Rückmeldestrategien insgesamt wiedergeben. Hierbei wird besonderes Augenmerk auf QuaSUM gelegt (Abschnitte 5.1 und 5.2).

5.1 Standardisierte Schulleistungsuntersuchungen und schul- bzw. klassenbezogene Rückmeldungen im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen

Bezogen auf die Fragestellung „Wie schätzen die QuaSUM-Schulen standardisierte Schulleistungsuntersuchungen und Ergebnissrückmeldungen an beteiligte Schulen ein?“ stehen im Weiteren die Angaben von zwei der befragten Gruppen im Mittelpunkt: die der *Mathematiklehrkräfte*¹⁵, die aus Schulsicht den wohl unmittelbarsten Bezug zu den QuaSUM-Ergebnissen hatten, und die der *Schulleitungen*, denen in QuaSUM als Vorsitzende einer sog. AG-QuaSUM Steuerungsfunktion innerhalb der Schule zugeordnet war. Sowohl den Mathematiklehrkräften als auch den Schulleitungen wurde dieselbe Itembatterie vorgelegt¹⁶.

¹⁵ Die Mehrzahl der an QuaSUM 2 teilnehmenden Lehrkräfte hat sich in mehreren Funktionen – mit eigenen Fragebogen als Klassen- und Mathematiklehrkraft, teilweise zusätzlich noch als Fachkonferenzleiter – an der Befragung beteiligt. Für die Leitfragen C. (*Inwieweit beschäftigen sich Betroffene in den Schulen mit den QuaSUM-Ergebnissen?*), D. (*Inwieweit setzen sich Schulleitungen und Lehrkräfte in den Schulen gemeinsam mit den QuaSUM-Ergebnissen auseinander?*) und E. (*Inwieweit findet eine Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Ergebnissen über die Kollegiumsgrenze hinaus statt?*), wo es um konkrete Auseinandersetzungsstrategien mit den QuaSUM-Ergebnissen geht, werden die Aussagen der Lehrkräfte funktionsbezogen berichtet.

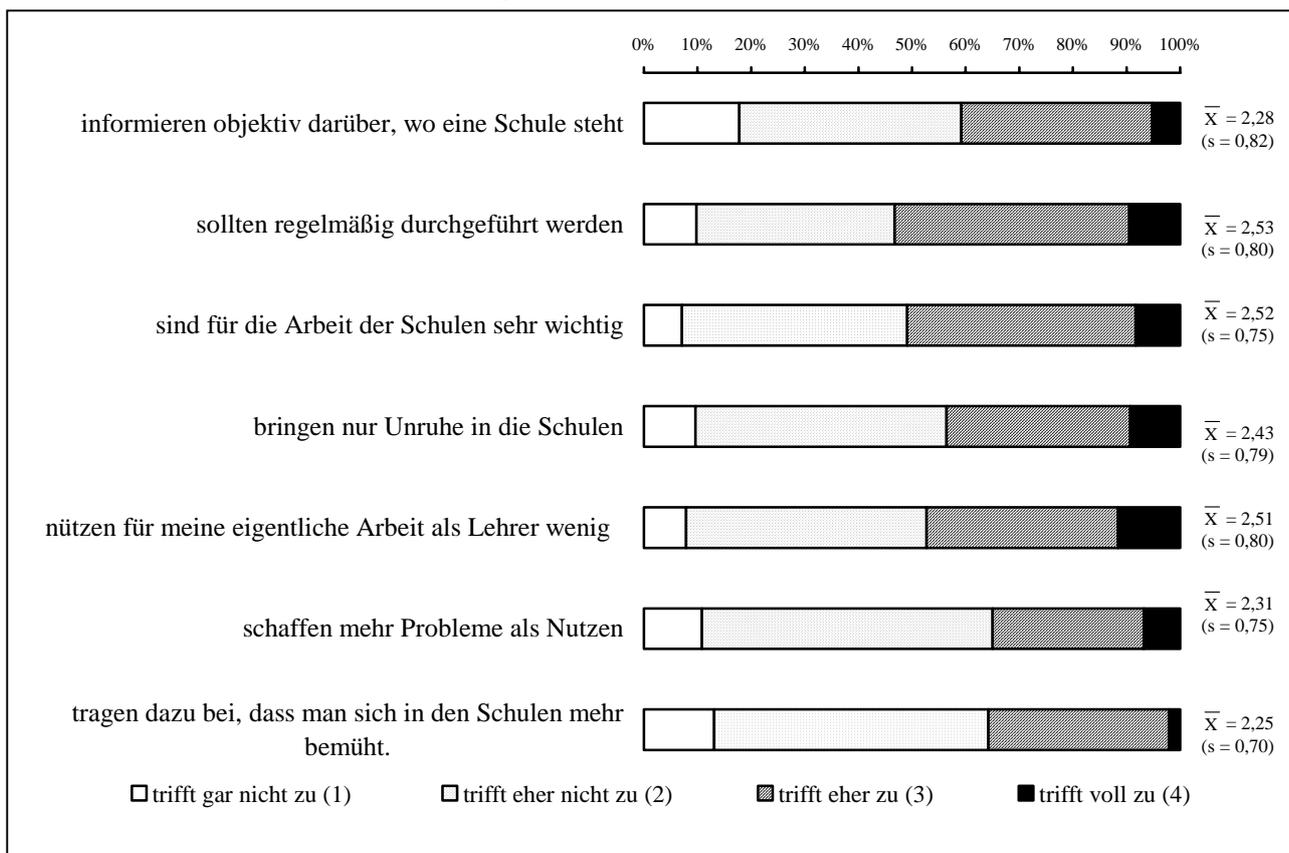
Bei den Leitfragen A. (*Wie schätzen die QuaSUM-Schulen standardisierte Schulleistungsuntersuchungen und Ergebnissrückmeldungen an beteiligte Schulen ein?*) und B. (*Wie beurteilen die QuaSUM-Schulen das gewählte Rückmeldeverfahren?*) interessieren die Einschätzungen und Bewertungen der Lehrkräfte als Personen – egal ob diese als Mathematik-, Klassenlehrkraft oder Fachkonferenzleiter vorgenommen wurden.

Eine Konzentration auf die Gruppe der Mathematiklehrkräfte erscheint hier – über die inhaltliche Begründung hinaus, dass diese Gruppe den unmittelbarsten Bezug zur QuaSUM-Untersuchung hatte – auch insofern gerechtfertigt, als sich nur für zwei in den Abschnitten 5.1 (Leitfrage A.) und 5.2 (Leitfrage B.) thematisierte Einzelbefunde statistisch signifikante Unterschiede zwischen den drei Funktionsgruppen Mathematiklehrkräfte, Klassenlehrkräfte und Fachkonferenzleiter ergeben. An gegebener Stelle werden diese Unterschiede aufgezeigt.

¹⁶ Die Itembatterie wurde im Kontext der Untersuchung „Qualität von Schule und Unterricht“ (DITTON & MERZ 2000) konzipiert. Die hier berichteten Ergebnisse decken sich weitgehend mit denen der bayerischen Untersuchung.

Abbildung 3: Einschätzungen der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte über zentrale (landesweite) Testuntersuchungen

Zentrale (landesweite) Testuntersuchungen ...



Nur 40,8 Prozent der Mathematiklehrkräfte¹⁷ meinen, dass zentrale Testuntersuchungen objektiv darüber informieren, wo eine Schule steht. Etwa die Hälfte (53,2 Prozent) vertritt die Ansicht, Testuntersuchungen sollten regelmäßig durchgeführt werden. Ebenfalls gut die Hälfte (50,9 Prozent) beurteilt solche Untersuchungen für die Arbeit der Schulen als sehr wichtig. Die Anteile der Befürworter und Gegner halten sich hier also in etwa die Waage.

Auch bei den Negativaussagen, dass Testuntersuchungen nur Unruhe in die Schulen bringen (43,6 Prozent stimmen dieser Aussage tendenziell zu) sowie dass sie für die eigentliche Arbeit als Lehrer wenig nützen (47,3 Prozent), scheiden sich die Mathematiklehrkräfte in zwei etwa gleich starke Lager. Der skeptischen Aussage, dass solche Erhebungen insgesamt mehr Probleme als Nutzen schüfen, stimmen hingegen weniger Mathematiklehrkräfte zu (35,0 Prozent) als befürwortend. Ebenfalls nur eine Minderheit (35,7 Prozent) vertritt den Standpunkt, zentrale Testuntersuchungen trügen dazu bei, dass man sich in den Schulen mehr bemüht. Die Mittelwerte für die sieben Items sind jeweils in der Abbildung aufgeführt und liegen im Be-

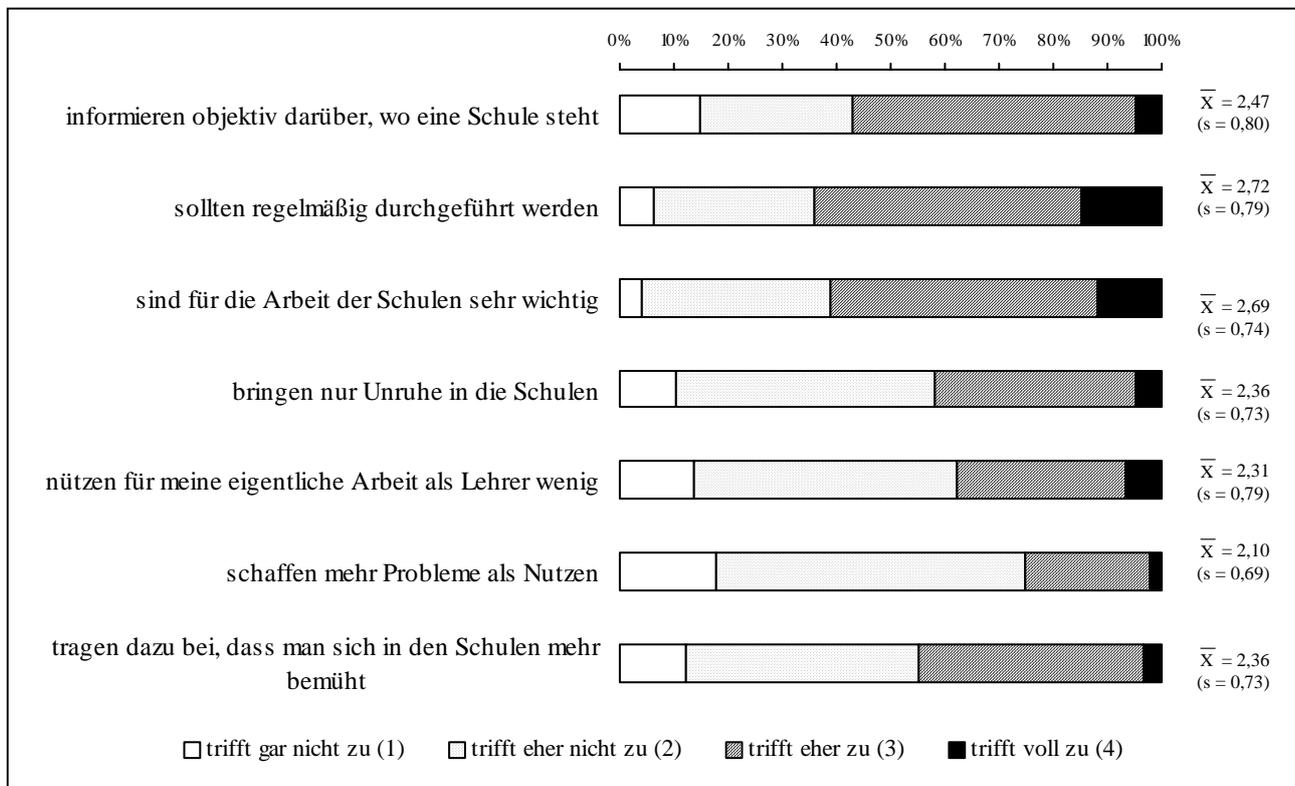
¹⁷ Die Angaben für „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ sind bei den Prozentangaben im Text hier und zu den folgenden Abbildungen jeweils zusammengefasst.

reich $\bar{x} = 2,25$ bis $\bar{x} = 2,53$; auch die Streuungsmaße sind von $s = 0,70$ bis $s = 0,80$ ähnlich ausgeprägt. Die Items lassen sich für die Mathematiklehrkräfte gut zu einer Skala zusammenfassen ($\alpha = 0,83$)¹⁸; der Skalenmittelwert liegt bei $\bar{x} = 2,48$.¹⁹

Vergleicht man die Angaben der Mathematiklehrkräfte – die sich übrigens bei keinem der Items signifikant von denen der Klassenlehrkräfte und / oder der Mathematik-Fachkonferenzleiter unterscheiden – mit denen der Schulleitungen für dieselben Aussagen, so steht die Gruppe der Schulleiter bei fünf der sieben Einzelitems²⁰ und bei der Gesamtskala ($\bar{x} = 2,64$) zentralen (landesweiten) Testuntersuchungen positiver gegenüber (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Einschätzungen der QuaSUM-Schulleitungen über zentrale (landesweite) Testuntersuchungen

Zentrale (landesweite) Testuntersuchungen ...



Damit vertreten die Schulleitungen signifikant ausgeprägter als die Mathematiklehrkräfte die Ansicht, dass mit standardisierten Schulleistungsuntersuchungen Hilfestellungen für den

¹⁸ Für die Schulleitungen beträgt die Reliabilität der Skala $\alpha = 0,82$.

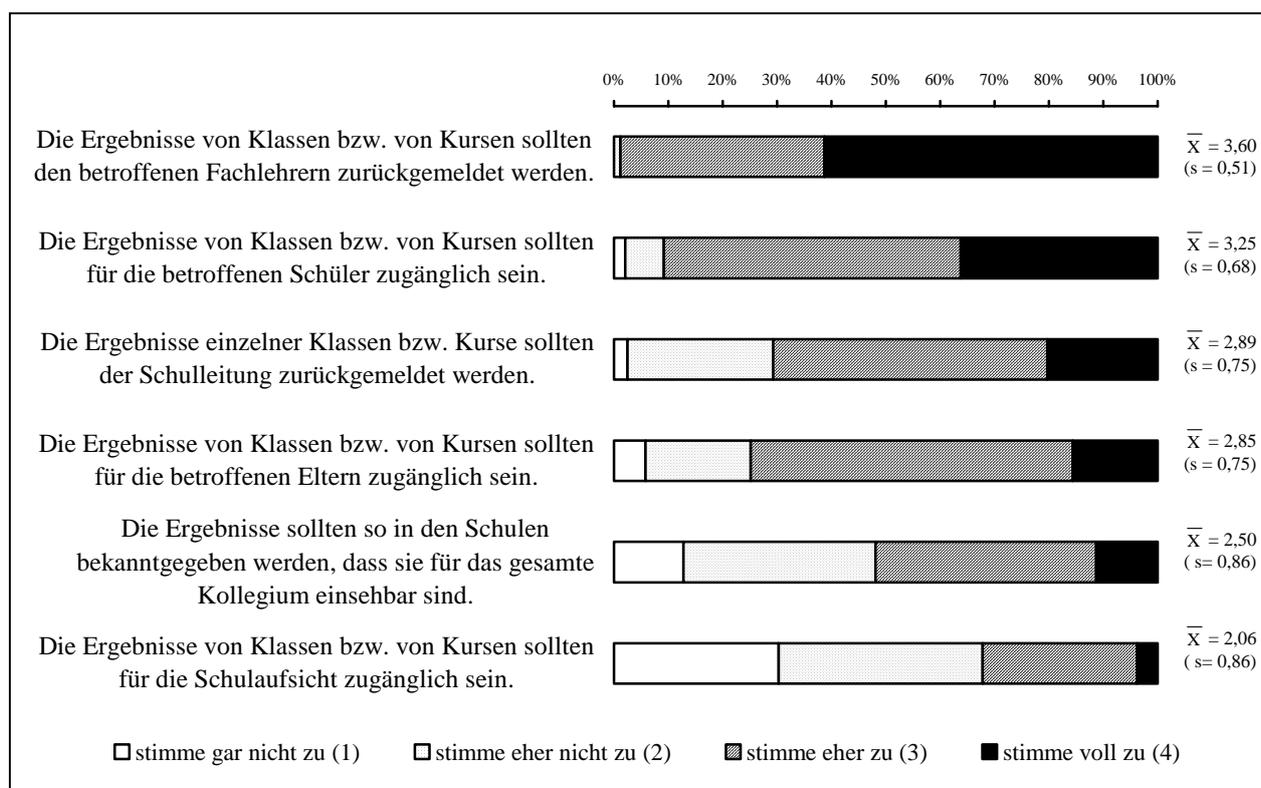
¹⁹ Im Zusammenhang der Skalenbildung wurden die Items „... bringen nur Unruhe in die Schule.“, „... nützen für meine eigentliche Arbeit als Lehrer wenig.“ und „... schaffen mehr Probleme als Nutzen.“ Umgepolt.

²⁰ Für die Items „Zentrale (landesweite) Testuntersuchungen bringen nur Unruhe in die Schulen“ und „... tragen dazu bei, dass man sich in den Schulen mehr bemüht.“ sind die Mittelwertunterschiede nicht signifikant ($p = 0,05$).

Schul- und Lehreralltag gegeben werden. Dieses Phänomen, dass die mit konkretem Unterrichtsgeschehen enger verbundenen Lehrkräfte den angesprochenen Schulleistungsuntersuchungen allgemein skeptischer als ihre Schulleitungen gegenüberstehen, wiederholt sich hinsichtlich der Einschätzungen und Bewertungen der konkreten Einzelstudie QuaSUM (vgl. Abschnitt 5.2).²¹

Die Lehrkräfte und die Schulleitungen wurden im Weiteren danach befragt, welche Personengruppen ihrer Einschätzung nach über klassen- bzw. schulbezogene Ergebnisse aus zentralen Testuntersuchungen informiert werden sollten (vgl. Abbildungen 5 und 6).²²

Abbildung 5: Einschätzungen der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte darüber, wer Adressat von klassenbezogenen Ergebnissen sein sollte



Die Mathematiklehrkräfte stimmen nahezu einhellig einem Verfahren zu, wonach die Ergebnisse den betroffenen Fachlehrkräften (98,8 Prozent stimmen dem tendenziell oder vollständig zu) und den betroffenen Schülerinnen und Schülern (90,8 Prozent Zustimmung) zurückgemeldet werden sollten. Immer noch deutlich stimmen sie dem Vorschlag zu, die klassenbe-

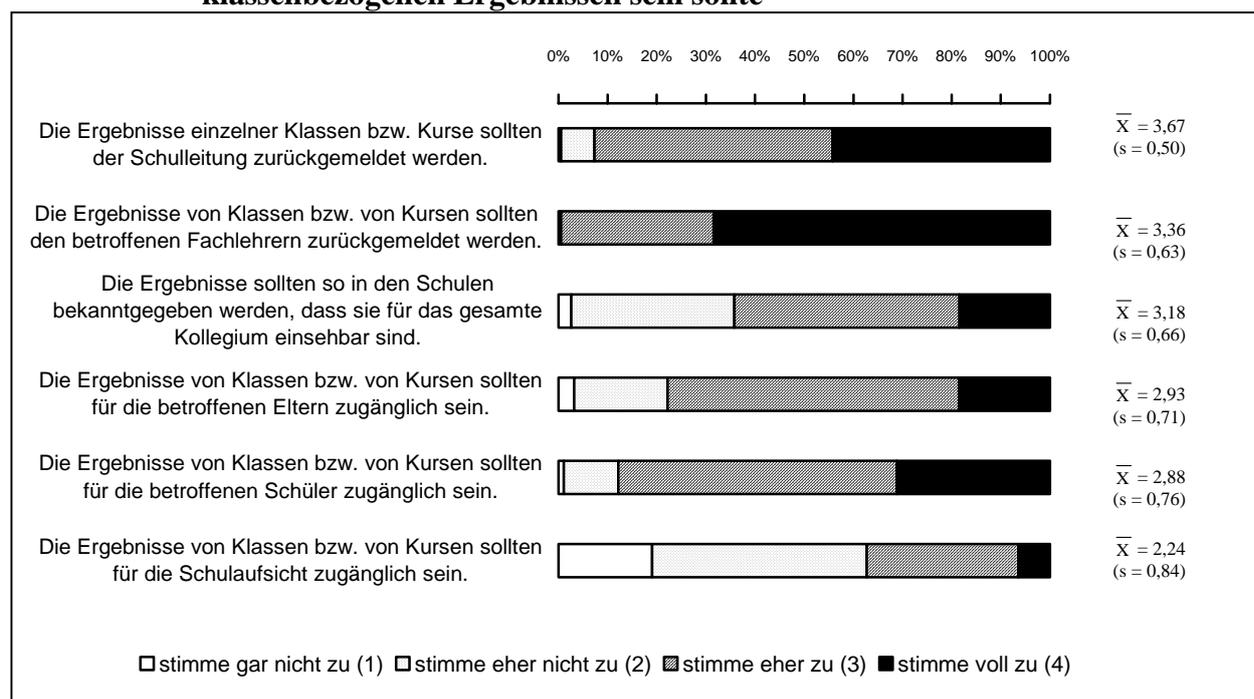
²¹ Bei den Einschätzungen zur Funktion und zum Nutzen zentraler (landesweiter) Testuntersuchungen zeigen sich weder für die Mathematiklehrkräfte noch für die Schulleitungen bei den Stichprobenmerkmalen „Jahrgangsstufe“ (5 vs. 9) und „Schulform“ statistisch signifikante Unterschiede.

²² Der Kern der vorgelegten Fragebatterie ist wieder von DITTON & MERZ (2000) entwickelt worden. Auch hier zeigen sich keine auffälligen Unterschiede zu den Angaben der in der Untersuchung „Qualität von Schule und Unterricht“ berichteten Ergebnisse zu bayerischen Schulleitern und Lehrkräften.

zogenen Ergebnisse der Schulleitung (70,8 Prozent) oder den betroffenen Eltern (74,8 Prozent) bekannt zu geben. Dem Vorschlag, die Ergebnisse für das gesamte Kollegium einsehbar zu machen, begegnet ein erheblicher Teil der Lehrerschaft (48,3 Prozent) mit Skepsis. Nur für ein Drittel der befragten Mathematiklehrkräfte (32,2 Prozent) ist schließlich ein Verfahren akzeptabel, wonach die Schulaufsicht auf die Ergebnismeldungen Zugriff hat.²³

Vergleicht man die Angaben der Mathematiklehrkräfte mit denen der Schulleitungen für dieselben Aussagen, so stimmt die zweite Gruppe drei der sechs Aussagen²⁴ signifikant mehr zu als die erste: Die Schulleitungen fordern deutlich ausgeprägter, dass die Ergebnisse an ihre eigene Statusgruppe rückgemeldet werden ($\bar{x} = 3,36$), dass sie für das Kollegium allgemein einsehbar sind ($\bar{x} = 2,80$) und dass die Schulaufsicht Zugriff haben sollte ($\bar{x} = 2,24$). Auch auf der Gesamtskala, die als Maß für Transparenz im Umgang mit den Ergebnissen interpretiert werden kann, weisen die Schulleitungen einen signifikant höheren Wert auf ($\bar{x} = 3,03$ gegenüber $\bar{x} = 2,87$ bei den Mathematiklehrkräften).

Abbildung 6: Einschätzungen der QuaSUM-Schulleitungen darüber, wer Adressat von klassenbezogenen Ergebnissen sein sollte



²³ Dem Item „Die Ergebnisse von Klassen bzw. Kursen sollten den betroffenen Fachlehrern zurückgemeldet werden.“ stehen die Mathematiklehrkräfte signifikant positiver gegenüber als die Klassenlehrkräfte ($\bar{x} = 3,47$). Auf der anderen Seite stimmen die Klassenlehrkräfte der Aussage „Die Ergebnisse von Klassen bzw. von Kursen sollten für die Schulaufsicht zugänglich sein.“ ($\bar{x} = 2,21$) signifikant eher zu. Hier deutet sich an, dass die Lehrkräfte potenziell beurteilende Instanzen von der Information ausgeschlossen sehen möchten, je unmittelbarer sie von den Ergebnissen – hier Mathematikergebnissen der eigenen Klasse – betroffen sind.

²⁴ Für die Items „Zentrale (landesweite) Testuntersuchungen bringen nur Unruhe in die Schulen“ und „... tragen dazu bei, dass man sich in den Schulen mehr bemüht.“ sind die Mittelwertunterschiede nicht signifikant ($p = 0,05$).

Wiederum zeigen sich weder bei den Mathematiklehrkräften noch bei den Schulleitungen auf den beiden Vergleichsebenen „Jahrgangsstufe“ (5 vs. 9) und „Schulformen“ statistisch signifikante Unterschiede.

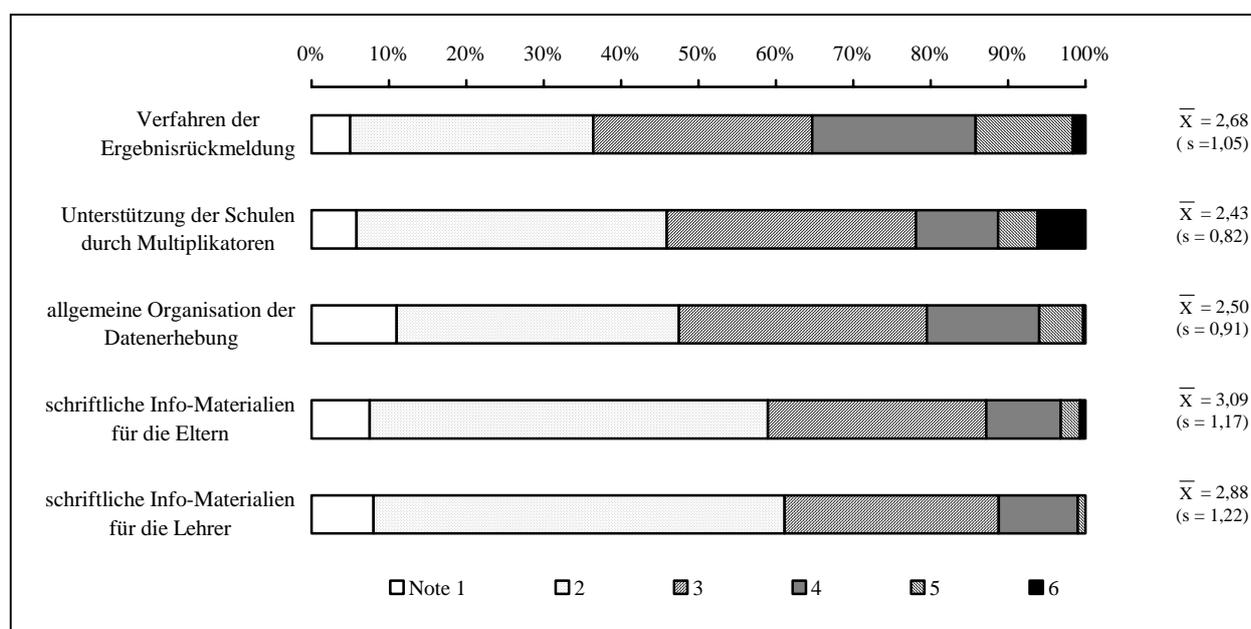
Zusammenfassend erscheint es bedeutsam – sowohl forschungsstrategisch als auch bildungspolitisch erfreulich – , dass in den einbezogenen QuaSUM-Schulen ein eher positiv gestimmtes Klima gegenüber vergleichenden Leistungsstudien vorherrscht. Wenn auch – bei Lehrkräften deutlicher als bei Schulleitungen – ein Anteil von insgesamt ca. 15 Prozent der Befragten landesweiten Testuntersuchungen keinerlei wissenschaftliche Aussagekraft oder praktischen Nutzen für die pädagogische Arbeit in Schulen zubilligt, so schätzt die Mehrheit diese Form der Evaluation doch als eher notwendig und förderlich ein. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen, die auf eine tendenziell vorurteilsfreie und dann auch erfolgreiche Zusammenarbeit bei weiteren Studien hoffen lässt, kommen KOHLER (2002) in ihrer Studie zur Rezeption von TIMSS durch Lehrerinnen und Lehrer aus Baden-Württemberg und DITTON & MERZ (2000) aufgrund ihrer Lehrerbefragung in Bayern. Hinsichtlich des potenziellen Adressatenkreises und transparenter Mitteilungsformen von Schul- bzw. sogar Klassenergebnissen zeigen sich die Befragten vor allem gegenüber ihrer jeweils eigenen Gruppe (betroffene Lehrkräfte) und den getesteten Schülerinnen und Schülern deutlich aufgeschlossen.

Zur Öffnung von Evaluationsergebnissen gegenüber Dritten gilt es, zwei differenzierende Besonderheiten herauszustellen, die so vielleicht auch erwartbar waren. Zum einen: Je unmittelbarer die Evaluationsergebnisse mit dem eigenen pädagogischen Handeln zu tun haben, desto skeptischer reagieren die Befragten auf Vorschläge zur transparenten Handhabung. Schulleitungen haben entsprechend weniger Vorbehalte gegenüber einer breiteren Veröffentlichung von Klassen- bzw. Kursergebnissen in Mathematik als die jeweiligen Klassenlehrkräfte und schließlich die unterrichtenden Mathematiklehrkräfte. Darüber hinaus bleibt zum anderen festzuhalten: Die Bereitschaft von Lehrkräften, Ergebnisse der eigenen Klasse bzw. des eigenen Kurses oder der eigenen Schule anderen zugänglich zu machen, nimmt ab, je deutlicher ein Abhängigkeits- oder gar Beurteilungsverhältnis gegenüber diesem Dritten besteht (Schulleitung, Schulaufsicht) bzw. je eher sie die Ergebnisse in eine mögliche Verteidigungsposition bringen könnten (Eltern der Klasse, eigenes Lehrerkollegium).

5.2 Das QuaSUM-Rückmeldeverfahren im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen

Wie beurteilen die QuaSUM-Schulen das in der brandenburgischen Studie gewählte Rückmeldeverfahren der Ergebnisse?²⁵ Insgesamt zeigt sich, dass das Projekt QuaSUM im Urteil der Befragten gut bis befriedigend abschneidet, wobei die Einschätzungen der Schulleitungen insgesamt (Durchschnittsnote: $\bar{x} = 2,60$) und bei allen Einzelaspekten positiver sind als die der Mathematiklehrkräfte (Durchschnittsnote: $\bar{x} = 2,87$) (vgl. die Abbildungen 7 und 8). In beiden Gruppen werden in der gleichen Reihenfolge die Information der Lehrkräfte und der Eltern relativ am besten beurteilt vor der allgemeinen Organisation der Datenerhebung und der Unterstützung durch die Multiplikatoren. Relativ ungünstig – bei einer immer noch akzeptablen Bewertung mit „befriedigend“ und besser ($\bar{x} = 2,68$ bzw. $\bar{x} = 2,44$) – schneidet das Verfahren der Ergebnisrückmeldung ab.

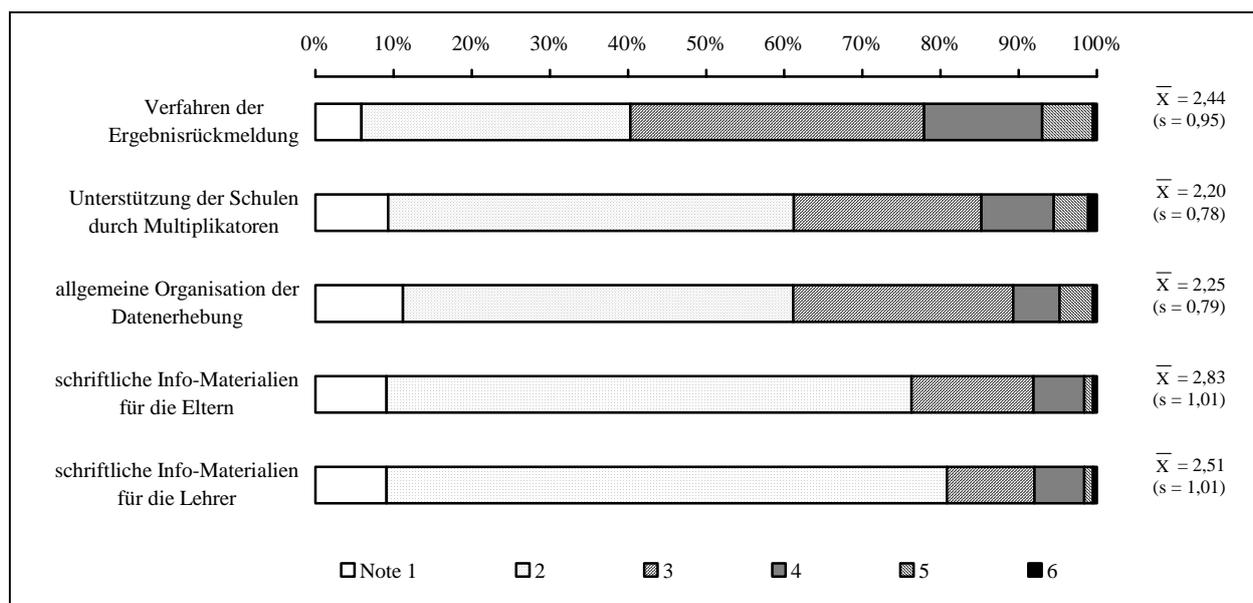
Abbildung 7: Benotung von Aspekten der QuaSUM-Untersuchung durch die QuaSUM-Mathematiklehrkräfte



Die Mathematiklehrkräfte und die Schulleitungen aus den Grundschulen bewerten die in den Abbildungen 7 und 8 aufgeführten Aspekte der QuaSUM-Untersuchung signifikant besser als die aus dem Sekundarbereich; auf der Ebene der einzelnen Schulformen sind es die Gesamtschullehrkräfte, die das Rückmeldekonzept statistisch signifikant schlechter einschätzen als die Grundschul- und die Gymnasiallehrkräfte.

²⁵ Gegenüber den bisher vorgestellten Ergebnissen wurden die Einschätzungen der Befragten hier nicht auf einer vierstufigen Ratingskala (von „stimme gar nicht zu“ / „trifft überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll zu“ / „trifft voll zu“) erhoben, sondern in Form von Benotungen, die im Schulalltag üblich sind (von „1 = sehr gut“ bis „6 = ungenügend“).

Abbildung 8: Benotung von Aspekten der QuaSUM-Untersuchung durch die QuaSUM-Schulleitungen



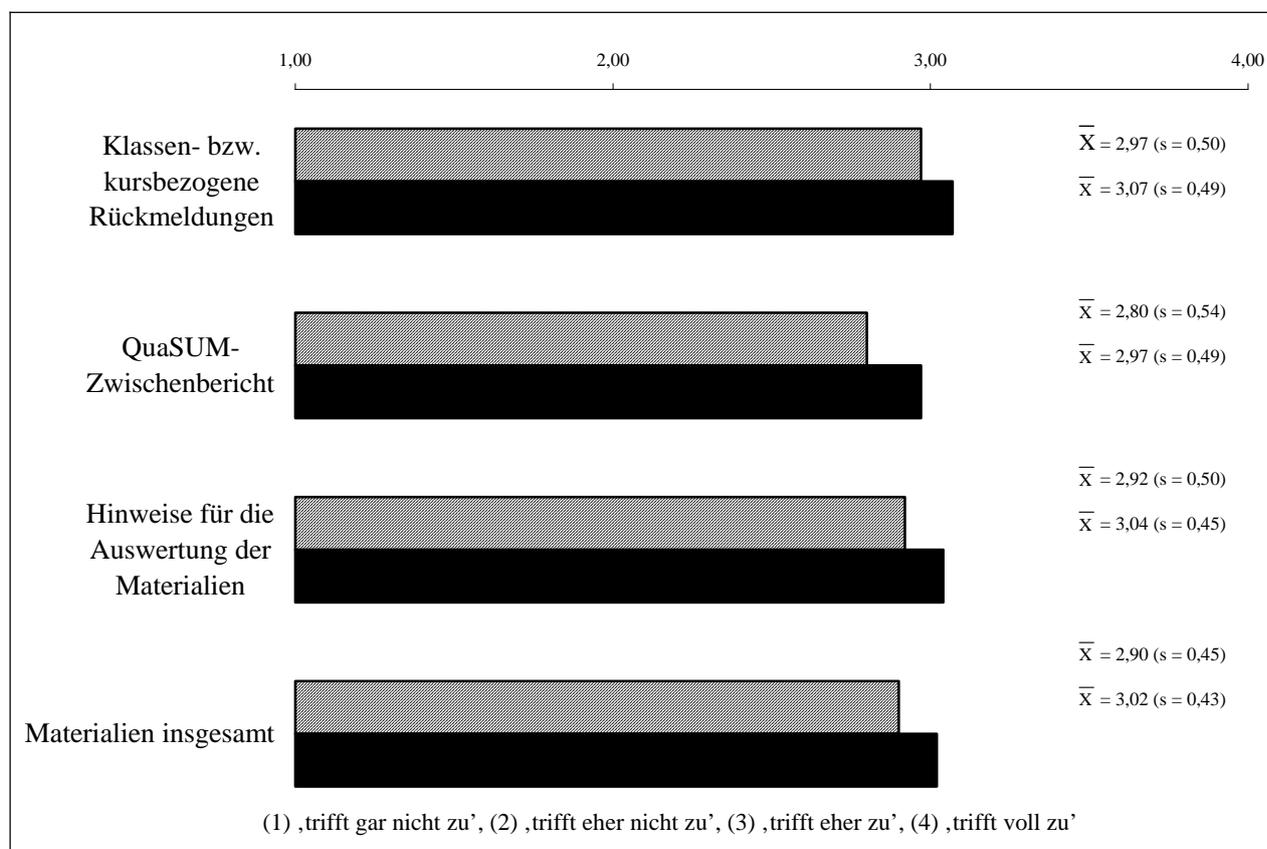
Die Mathematiklehrkräfte und die Schulleitungen wurden schließlich gefragt, wie sie die Qualität der Aufbereitung der drei bereitgestellten Materialien „klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen“, „QuaSUM-Zwischenbericht“ und „Hinweise für die Auswertung der Materialien“ einschätzen. Als Beurteilungskriterien galten Verständlichkeit, Ausführlichkeit, Aufschlussreichtum, Übersichtlichkeit, Plausibilität, Nützlichkeit und Gründlichkeit. Die Angaben lassen sich insgesamt gut zu einer Gesamtskala zusammenfassen (Mathematiklehrkräfte $\alpha = 0,95$; Schulleitungen $\alpha = 0,94$)²⁶. Die folgende Abbildung 9 zeigt in grafischer Form bezogen auf die drei Materialien einzeln und bezogen auf die Materialien insgesamt die Skalenmittelwerte für die beiden Gruppen²⁷.

Bezogen auf einen Wertebereich von 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft voll zu) liegen die Mittelwerte für die beiden Gruppen sowohl für die Unterskalen als auch für die Gesamtskala jeweils zwischen $\bar{x} = 2,80$ und $\bar{x} = 3,07$. Es zeigen sich sowohl auf der Ebene der Jahrgangsstufen als auch der Schulformen keine nennenswerten gruppenspezifische Unterschiede.

²⁶ Für die drei Unterskalen liegen die Reliabilitäten zwischen $\alpha = 0,84$ (Mathematiklehrkräfte; Rückmeldungen) und $\alpha = 0,91$ (Mathematiklehrkräfte, Hinweise zu den Materialien).

²⁷ Zwischen den drei Funktionsgruppen in der befragten Lehrerschaft (Mathematiklehrkräfte, Klassenlehrkräfte und Mathematik-Fachkonferenzleiter) zeigt sich nur für ein Item ein statistisch signifikanter Unterschied: Die Mathematiklehrkräfte schätzen die Verständlichkeit der klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen höher ein als die Klassenlehrkräfte. Hier deutet sich an, dass ein mathematisch bzw. statistisch geschulter Adressatenkreis offensichtlich eher geneigt ist, das gewählte Rückmeldeformat nachzuvollziehen.

Abbildung 9: Einschätzungen der QuaSUM-Materialien (hinsichtlich: Verständlichkeit, Ausführlichkeit, Aufschlussreichtum, Plausibilität, Nützlichkeit, Gründlichkeit) durch die QuaSUM-Mathematiklehrkräfte (schraffierte Balken) und die QuaSUM-Schulleitungen (schwarze Balken)



Insgesamt bleibt festzuhalten, dass bei der Benotung bzw. bei der Einschätzung der QuaSUM-Rückmeldestrategie ein relativ breites Spektrum an Lehrer- und Schulleiterurteilen abgegeben wurde. Relativ besser wurden die Komponenten beurteilt, die in schriftlicher Form vorab oder begleitend bereitgestellt waren. Deutlichere Vorbehalte – bei immer noch positiver Tendenz – bzw. ein breiterer Streuungsbereich in den Antworten betreffen solche Komponenten, die unmittelbare Prozessmerkmale der Rückmeldestrategien berühren und – mit personalen Interaktionen verbunden – offensichtlich situationsabhängig unterschiedlich gut verlaufen sind.

5.3 QuaSUM-Schulen und ihre Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Ergebnissen

ROLFF (2002, S. 86ff.) vertritt die Auffassung, dass die Diskussion um eine schulbezogene Steuerung durch Rückmeldungen aus großflächigen Leistungsuntersuchungen in Deutschland bislang allein durch „Nutzensvermutungen“ bestimmt sei. Bezogen auf mögliche und praktizierte Modelle wie „Entwicklungsdruck durch Schulaufsicht“, „Externes Ranking“ und „In-

ternes Benchmarking“ sind keine einschlägigen Forschungen darüber bekannt, inwieweit sich Schulen überhaupt damit auseinandersetzen und inwieweit Schulen aus Rückmeldungen Nutzen für die eigene pädagogische Arbeit ziehen. Die folgenden Berichtsdaten aus QuaSUM 2 geben für Brandenburg und damit erstmals für ein deutsches Bundesland Einblick in solche schulischen Rezeptionsstrategien.

5.3.1 Lehrkräfte und Schulleitungen: die *eigene* Auseinandersetzung mit QuaSUM-Ergebnissen

Das in Brandenburg gewählte Verfahren der schulbezogenen Rückmeldungen von QuaSUM-Ergebnissen folgte dem Modell des *Internen Benchmarking*: Beim Benchmarking vergleicht sich die Schule mit den besonders herausragenden Vergleichsschulen oder dem Durchschnitt, um davon eigene Entwicklungsvorhaben abzuleiten.²⁸ Konzeptionell zielt diese Rückmeldestrategie darauf, dass die Schulen selbstverantwortlich mit den Daten umgehen, d. h. diese überhaupt zur Kenntnis nehmen, für ihre schulische Arbeit interpretieren und als Anreiz und Anstoß für Verbesserungsmaßnahmen nehmen.

Bevor in den Kapiteln 5.3.2 und 5.3.3 über kooperative Formen der schulischen Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Ergebnissen berichtet wird, konzentrieren sich die Ausführungen in diesem Abschnitt 5.3.1 auf die Aufnahme und Verarbeitung der Materialien und Ergebnisse durch die einzelnen Lehrkräfte und Schulleitungen. Wie beschäftigen sich die von QuaSUM in den Schulen unmittelbar Betroffenen (Schulleitungen, Klassenlehrkräfte, Mathematiklehrkräfte, Mathematik-Fachkonferenzleiter) mit „ihrer“ klassenbezogenen bzw. schulischen Rückmeldung und mit den brandenburgischen Ergebnissen im wissenschaftlichen Zwischenbericht? In drei Unterabschnitten geht es zunächst um die Mathematiklehrkräfte und die Klassenlehrkräfte und ihren Umgang mit der Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs (vgl. Abschnitt 5.3.1.1), dann um die Mathematik-Fachkonferenzleiter und die Schulleitungen und ihre Sicht auf Ergebnisse der eigenen Schule (vgl. Abschnitt 5.3.1.2) und schließlich darum, inwieweit die Schulleitungen und die Mathematik-Fachkonferenzleiter den wissenschaftlichen Zwischenbericht angenommen haben.

²⁸ Kennzeichen des internen Benchmarking ist vor allem, dass jede Schule nur die eigenen Werte und darauf bezogene Referenzwerte erhält, nicht jedoch die Werte anderer Schulen. Die einzelschulischen Werte bleiben also intern, nur die Benchmarks werden veröffentlicht.

Konkret steht jeweils im Vordergrund, mehr über die Quantität der Auseinandersetzung, aber auch über qualitative Aspekte der gewählten thematischen Schwerpunkte und damit verbundener Konsequenzen zu erfahren.²⁹ Die Angaben zur Quote, Häufigkeit und Dauer der Rezeption sind vermutlich gute Indikatoren für ein grundsätzliches Interesse an den externen Evaluationsdaten. Die daran anknüpfende thematische Beschäftigung mit der Materie bzw. daraus abgeleitete Konsequenzen für eigenes pädagogisches Tun sollen darüber hinausgehend als Nutzung der Daten im Sinne eines pädagogisch zielgerichteten Umgangs mit den Ergebnissen gewertet werden.

5.3.1.1 Mathematik- und Klassenlehrkräfte: die Ergebnisse für die eigene Klasse

Von hervorragendem Interesse ist, wie intensiv sich die Mathematiklehrkräfte und die Klassenlehrkräfte mit den Ergebnissen ihrer eigenen Klassen bzw. Kurse auseinander gesetzt haben. In der Abbildung 10 ist für die QuaSUM-Mathematiklehrkräfte – zunächst nach Jahrgangsstufen, darunter noch einmal für die Jahrgangsstufe 9 ausdifferenziert nach Schulformen – aufgeführt, wie viel Prozent „ihre“ Rückmeldung überhaupt zur Kenntnis genommen³⁰, wie häufig diejenigen das dann getan, und schließlich, wie viel Zeit sie darauf verwendet haben.

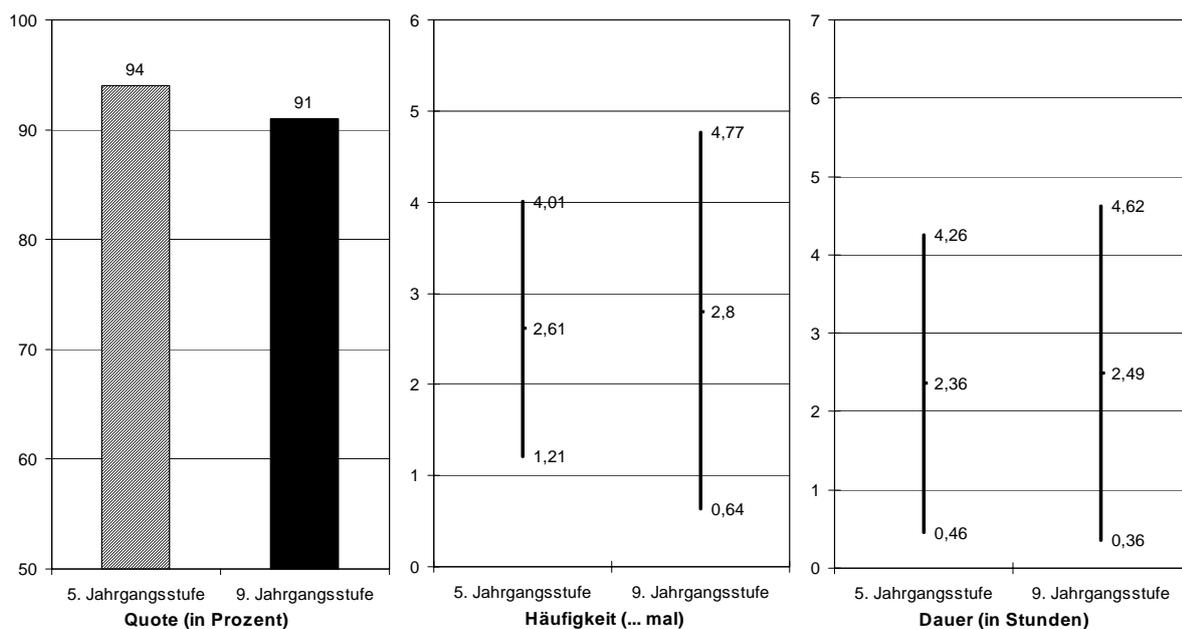
Wie erwartet liegt die Quote der Mathematiklehrkräfte, die sich mit den Ergebnissen des eigenen Kurses bzw. der eigenen Klasse auseinander gesetzt haben, mit 94 Prozent in Jahrgangsstufe 5 bzw. 91 Prozent in Jahrgangsstufe 9 sehr hoch. Mit durchschnittlich 2,36 mal (Jahrgangsstufe 5) bzw. 2,46 mal (Jahrgangsstufe 9) ist die Häufigkeit bei den Mathematiklehrkräften, die sich überhaupt mit der Rückmeldung über die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs auseinander gesetzt haben, ähnlich stark ausgeprägt. Die Streuung von $s = 1,90$ (Jahrgangsstufe 5) bzw. 2,13 (Jahrgangsstufe 9) um den Mittelwert zeigt eine relativ hohe Heterogenität in den Stichproben.

²⁹ Vor der weiteren Ergebnispräsentation soll mit Bezug auf die gewählte Erhebungsmethode der schriftlichen Befragung herausgestellt werden: Es handelt sich durchgängig um Selbstauskünfte der Lehrkräfte und der Schulleitungen. Mit dieser Feststellung soll nicht die Evidenz der Ergebnisse in Frage gestellt werden. Es soll aber darauf hingewiesen werden, dass die Selbstberichte – insbesondere bezogen auf eigene nachweisliche Konsequenzen aus QuaSUM – eher Überschätzungen als Unterschätzungen der tatsächlichen Auseinandersetzungen darstellen werden.

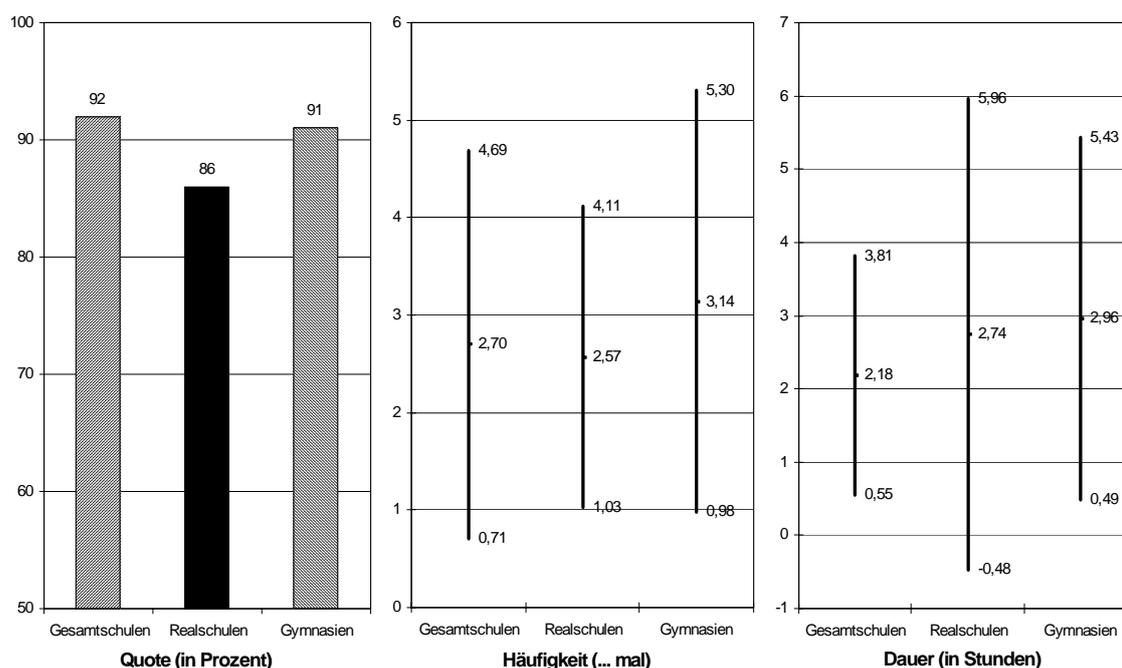
³⁰ Die Angaben zur *Häufigkeit* der Auseinandersetzung, zur *Dauer*, zu den gewählten *Themen* und schließlich zu den gezogenen *Konsequenzen* beziehen sich jeweils auf die Gruppe der Mathematiklehrkräfte, die sich nach eigenen Angaben überhaupt mit der Rückmeldung für ihre Klasse auseinander gesetzt haben, also auf 94 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 91 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der insgesamt befragten Mathematiklehrkräfte. Dieses Vorgehen wird auch für die weiteren Berichtsteile gewählt.

Auf die Frage, wie lange sich die 94 bzw. 91 Prozent Mathematiklehrkräfte mit den Rückmeldungen insgesamt auseinander gesetzt haben, ergeben sich für beide Jahrgangsstufen ähnliche Durchschnittsangaben von 2,61 Stunden (Jahrgangsstufe 5) bzw. 2,8 Stunden (Jahrgangsstufe 9), wobei die Abweichungen vom Mittelwert in der Jahrgangsstufe 9 ($s = 2,16$) ausgeprägter sind als in der Jahrgangsstufe 5 ($s = 1,4$). Keine der berichteten Differenzen ist auf der Ebene der Jahrgangsstufen statistisch signifikant verschieden. Auch auf der Ebene der Schulformen (unterer Teil von Abbildung 10) zeigen sich in der Jahrgangsstufe 9 bei den Mathematiklehrkräften hinsichtlich der Quote und dann – für die, die sich überhaupt mit der Rückmeldung für die eigene Klasse/den eigenen Kurs auseinandergesetzt haben – hinsichtlich der Häufigkeit und der Dauer der Auseinandersetzung keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Abbildung 10: Auseinandersetzung der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse/den eigenen Kurs - nach Jahrgangsstufe



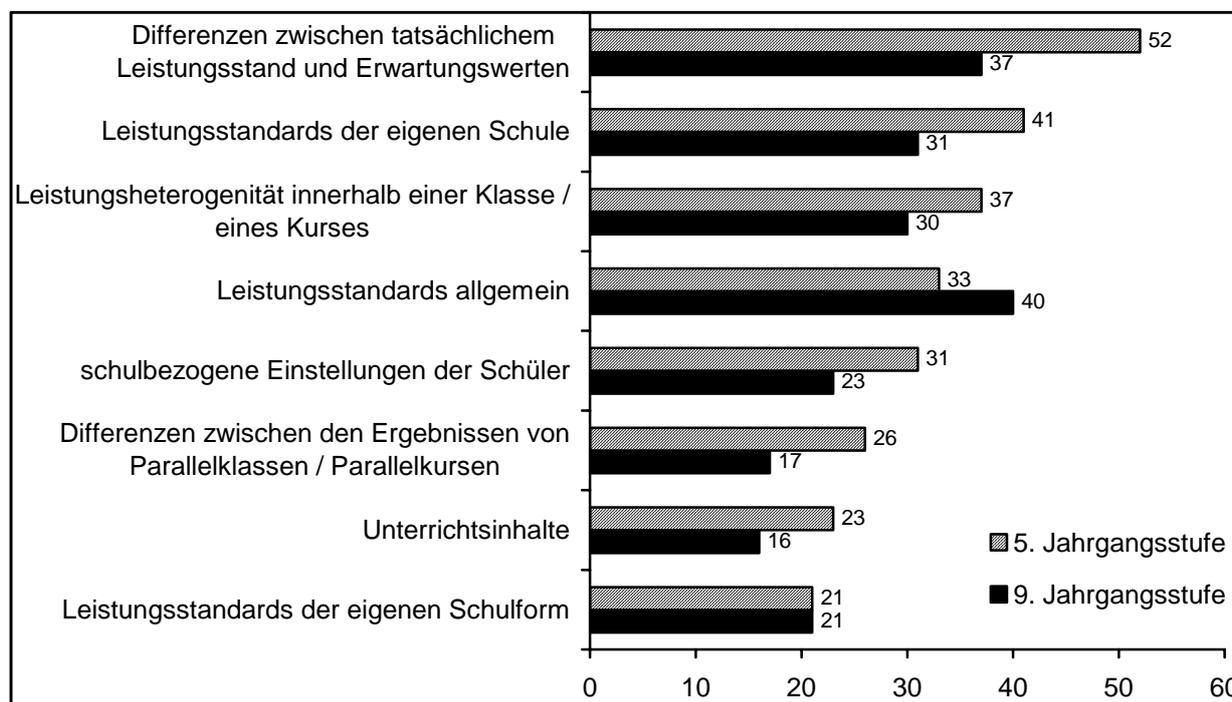
Auseinandersetzung der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte (nur Jahrgangsstufe 9) mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse/den eigenen Kurs – nach Schulform



Den Mathematiklehrkräften wurde die Frage gestellt, welche Themen bei ihrer Auseinandersetzung eine Rolle gespielt haben. Von den Lehrerinnen und Lehrern aus den fünften Klassen sind es 67 Prozent, die sich dazu überhaupt inhaltlich äußern, also Themen benannt haben. In den neunten Klassen bzw. Kursen sind es 73 Prozent³¹. In der folgenden Abbildung 11 sind die acht Themenbereiche angegeben, die in einer der beiden Jahrgangsstufen 5 oder 9 von mindestens 20 Prozent der Mathematiklehrkräfte genannt worden sind. Mit Abstand nennen die Mathematiklehrkräfte der fünften Klassen am häufigsten das Thema „Differenzen zwischen tatsächlichem Leistungsstand und Erwartungswerten“ (52 Prozent) vor „Leistungsstandards der eigenen Schule“ (41 Prozent) und „Leistungsheterogenität innerhalb der Klasse“ (37 Prozent). Bei den Mathematiklehrkräften der neunten Klassen nimmt das Thema „Leistungsstandards allgemein“ (40 Prozent) die Spitzenposition vor den drei von den Grundschulmathematiklehrkräften am häufigsten genannten Themen ein. Die prozentuale Häufigkeit der weiteren Themen mit über 20 Prozent Nennungen in mindestens einer Jahrgangsstufe, nämlich „schulbezogene Einstellungen der Schülerinnen und Schüler“, „Differenzen zwischen den Ergebnissen von Parallelklassen /-kursen“, „Unterrichtsinhalte“ und „Leistungsstandards der eigenen Schulform“ ist ebenfalls in der Abbildung 11 eingetragen.

³¹ Weder auf der Ebene der Jahrgangsstufen noch auf der der Schulformen sind die Unterschiede in der Anzahl benannter Themen zwischen den Gruppen statistisch signifikant verschieden.

Abbildung 11: QuaSUM-Mathematiklehrkräfte: Themen der Auseinandersetzung mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse/den eigenen Kurs (nach Jahrgangsstufe); Nennungen in Prozent



Die Mathematiklehrkräfte wurden anschließend danach gefragt, ob bzw. welche Konsequenzen sie aus der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen für ihre Klasse / ihren Kurs gezogen haben. Insgesamt sind es 20 Prozent der Mathematiklehrkräfte in der Jahrgangsstufe 5 und 17 Prozent der Mathematiklehrkräfte in der Jahrgangsstufe 9, die angeben, dass sie zumindest eine Konsequenz gezogen haben, die nicht bloß auf der Ebene der Willensbekundung verbleibt, sondern tatsächlich Handlungen nach sich gezogen hat. Die formulierten Konsequenzen lassen sich drei Ebenen zuordnen.

Zum ersten ist dies die *Ebene der konkreten Inhalte der eigenen Unterrichtsplanung und -gestaltung*. In der folgenden Auflistung ist für die Grundschullehrkräfte (Jahrgangsstufe 5) und für die Lehrkräfte aus der Jahrgangsstufe 9 aufgezeigt, welche Konsequenzen auf dieser Ebene überhaupt benannt worden sind. Hier konzentrieren sich die Angaben vor allem darauf, die Inhalte des von QuaSUM vorausgesetzten Curriculums deutlicher im eigenen Unterrichtsalltag zu implementieren und vorliegende Tests bzw. Testaufgaben im Unterricht zu nutzen.³²

³² Den QuaSUM-Schulen stehen seit Abschluss der Datenerhebungen die Testmaterialien zur schulinternen Nutzung zur Verfügung. Auch die nicht an QuaSUM beteiligten Brandenburger Schulen hatten bzw. haben die Möglichkeit, die Tests für Unterrichts- und / oder Evaluationszwecke anzufordern.

- **Konsequenzen der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte für die Inhalte der Unterrichtsplanung und -gestaltung**

| <i>Jahrgangsstufe 5</i> | <i>Jahrgangsstufe 9</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • intensivere Behandlung von Themenbereichen des Tests (insbesondere: „Größen“) • stärkere Ausrichtung des Jahresplans auf die QuaSUM-Teilgebiete; • Festlegung, welche Aufgabentypen noch intensiver zu üben sind | <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung bestimmter Fachgebiete; • Aufnahme von Aufgaben des QUASUM-Tests in die täglichen Übungen; • Nutzung von Multiple-Choice-Tests im Unterrichtsalltag. |

Eine *zweite Ebene*, auf der die Mathematiklehrkräfte für sich Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit der Rückmeldung für die eigene Klasse / den eigenen Kurs angeben, bezieht sich auf die *Auseinandersetzung mit den Methoden und Zielsetzungen des eigenen Unterrichts*. Hier geben die Rückmeldungen nach Selbstauskunft der Befragten Anlass zu Konsequenzen hinsichtlich der Differenzierung des eigenen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen – insbesondere zu Unterrichtskonzeptionen einer Förderung von besonders Leistungsschwachen, aber auch Leistungsstarken –, sowie zu Veränderungen eigener Unterrichtsmethoden insgesamt. Auch auf die Reflexion der eigenen Zensierungspraxis hat die Auseinandersetzung offensichtlich Einfluss genommen. Es ist gut nachvollziehbar, dass die in den Abbildungen 1 und 2 vorgestellten Darstellungsformen der Verteilungen innerhalb der getesteten Lerngruppen insbesondere zur Leistungsheterogenität in der Klasse und zu den Vergleichsmaßstäben „Schülerinnen und Schüler derselben Schulform“ bzw. „Schülerinnen und Schüler derselben Schulform mit ähnlichen außerschulischen Voraussetzungen“ Anlass zu solchen Überlegungen bzw. Konsequenzen gegeben haben könnten.

- **Konsequenzen der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte, bezogen auf die Methoden und Ziele des eigenen Unterrichts**

| <i>Jahrgangsstufe 5</i> | <i>Jahrgangsstufe 9</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fachlektüre im Bereich Unterrichtsmethoden; • stärkere Differenzierung im Unterricht; • Ausbau von Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler | <ul style="list-style-type: none"> • Überdenken der Aufgabengestaltung; • Überdenken der eigenen Methodik des Mathematikunterrichts; • sachleistungsorientierte Zensierung; • Anforderungsniveau erhöhen; • Leistungsstarke besser fördern; • Konzeption der täglichen Übungen überarbeiten; • eigene Fragetechniken überdenken; • Aufgabenkomplexität erhöhen |

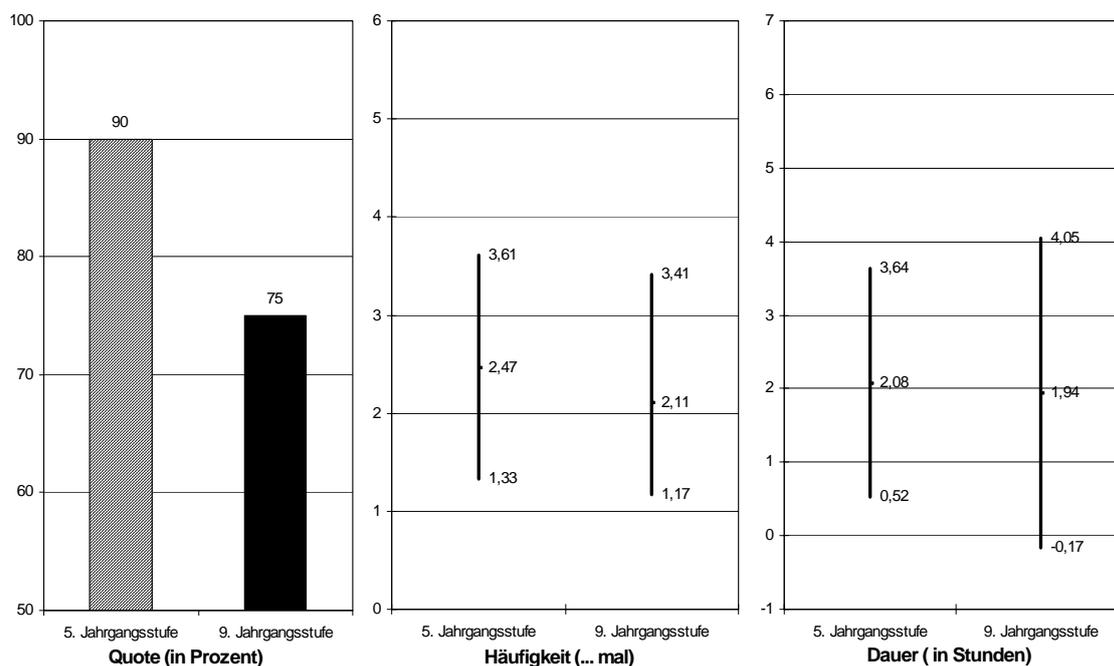
Eine *dritte Ebene*, auf der sich Angaben über Konsequenzen der Mathematiklehrkräfte bündeln lassen, betrifft die *fachbezogene Kooperation im Kollegium*. Offensichtlich geben die Rückmeldungen für die eigene Lerngruppe Anlass, mit Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch zu kommen und kooperative Strategien in der Schule anzustreben.

• **Konsequenzen der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte, bezogen auf die Kooperation im Kollegium**

| <i>Jahrgangsstufe 5</i> | <i>Jahrgangsstufe 9</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Anregung von Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der eigenen Schule; • gemeinsame Planung einzelner Unterrichtseinheiten mit Kollegen; • Absprachen mit Kollegen über Klassenarbeiten; • Absprache mit Kollegen über gemeinsame Unterrichtsinhalte; • Absprachen mit Kollegen über Stoffverteilung; • Absprachen mit Kollegen über das Anforderungsniveau | <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation verbessern: über neue Lehrbücher nachdenken; • Zusammenarbeit verbessern: Anforderungsniveau, vergleichbare Standards setzen; • fachbezogene Kooperation der Fachlehrer; • gemeinsame Ausarbeitung von Klassenarbeiten (beginnend in Jahrgangsstufe 7); • Weiterarbeit am schuleigenen Lehrplan; • Abstimmung der Klassenarbeiten: Inhalte, Anforderungsniveau; • Vergleichsarbeiten konzipieren |

Die Klassenlehrkräfte wurden – wie die Mathematiklehrkräfte – danach gefragt, inwieweit sie mit den rückgemeldeten Ergebnissen für ihre Klasse gearbeitet haben. Die folgende Abbildung 12 zeigt für die QuaSUM-Klassenlehrkräfte – nach den beiden Jahrgangsstufen differenziert –, wie viele (in Prozent) sich mit der Rückmeldung für ihre Klasse auseinandergesetzt haben, wie häufig das dann geschehen ist und wie viel Zeit das jeweils insgesamt gekostet hat.

Abbildung 12: Auseinandersetzung der QuaSUM-Klassenlehrkräfte mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse/den eigenen Kurs (nach Jahrgangsstufe)



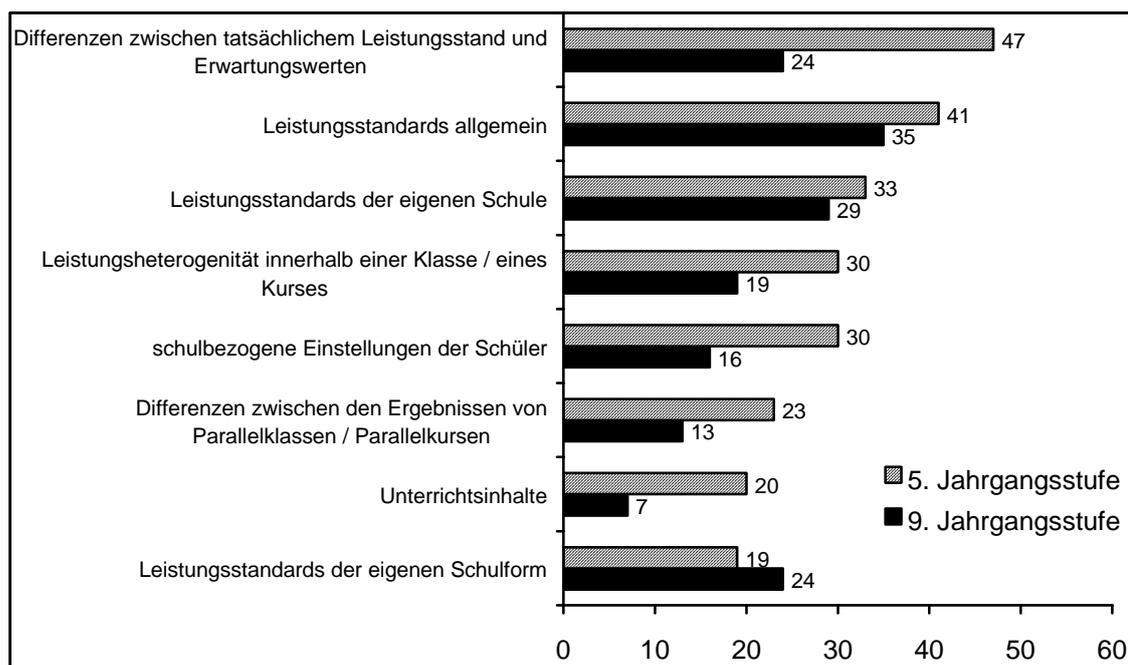
Die Klassenlehrkräfte aus den fünften Klassen zeigen eine deutlich ausgeprägtere Bereitschaft (90 Prozent gegenüber 75 Prozent in der Jahrgangsstufe 9), sich mit der Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Klasse auseinander zu setzen. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist statistisch signifikant und liegt bei den Lehrkräften der Neuntklässler deutlicher als im Grundschulbereich unter der Quote der Mathematiklehrkräfte. Konzentriert man sich im Weiteren auf die Gruppe der Klassenlehrkräfte, die die Unterlagen überhaupt zur Kenntnis genommen haben, sind die Häufigkeit (durchschnittlich 2,08 mal in Jahrgangsstufe 5; 1,94 mal in Jahrgangsstufe 9) und die Dauer (durchschnittlich 2,47 Stunden in Jahrgangsstufe 5; 2,11 Stunden in Jahrgangsstufe 9), mit der diese die Rückmeldung über ihre Klasse studiert haben, im Grundschulbereich bei einer etwas geringeren Streuung ausgeprägter. Dieser Unterschied ist statistisch allerdings nicht signifikant³³.

³³ Analysiert man die Ergebnisse schulformspezifisch (Jahrgangsstufe 5: Grundschule gegenüber Gesamtschule mit angegliedertem Grundschulbereich; Jahrgangsstufe 9: Gesamtschule, Realschule und Gymnasium), zeigen sich in keinem der drei Bereiche Quote, Häufigkeit und Dauer statistisch signifikante Unterschiede (ohne Abbildung).

69 Prozent derjenigen Klassenlehrkräfte aus fünften Klassen, die die Rückmeldung überhaupt in die Hand genommen haben, geben mindestens einen thematischen Schwerpunkt an, den sie beim Lesen gesetzt haben. Bei den Klassenlehrkräften aus den neunten Klassen sind das – auch hier bezogen auf die, die sich überhaupt angesprochen gefühlt haben, einen Blick in die Papiere zu werfen – 75 Prozent. Die jeweilige Quote an Themennennungen ist unter dem Gesichtspunkt der statistischen Signifikanz nur zufällig verschieden. In der folgenden Abbildung 13 sind die Themen aufgeführt, die von einer der beiden Gruppen in mindestens 20 Prozent der Fälle genannt wurden.

Insgesamt zeigen sich – bei den gleichen acht Themennennungen – für die Klassenlehrkräfte ähnliche Muster wie für die Mathematiklehrkräfte (vgl. Abbildung 13). In der Jahrgangsstufe 9 spielen bei der Auseinandersetzung vor allem Leistungsstandards – allgemein, in der Schulform und in der eigenen Schule – und der Vergleichsmaßstab „Erwartungswert“ eine Rolle. Letzteres vor allem ist ausgeprägter bei den Klassenlehrkräften der Fünftklässler gegeben. Auffällig sind ebenfalls die Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen bei den Themennennungen „Unterrichtsinhalte“, „schulbezogene Einstellungen“ und „Leistungsheterogenität“. Diese Themen schienen bei der Lektüre der Rückmeldungen durch die Klassenlehrkräfte im Grundschulbereich um einiges relevanter eingeschätzt gewesen zu sein als für die Kolleginnen und Kollegen aus der höheren Jahrgangsstufe.

Abbildung 13: Klassenlehrkräfte: Themen der Auseinandersetzung mit den klassenbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse (nach Jahrgangsstufe); Nennungen in Prozent



Wenn sich schon bei den Mathematiklehrkräften nur eine relativ geringe Quote von 20 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 17 Prozent (Jahrgangsstufe 9) zeigte, die nach eigenen Aussagen aus ihrer Auseinandersetzung mit der Rückmeldung für ihre Klasse bzw. ihren Kurs benennbare Konsequenzen gezogen hat, so liegt diese Quote bei den Klassenlehrkräften noch etwas niedriger: 19 Prozent der Klassenlehrkräfte aus fünften QuaSUM-Klassen und 11 Prozent aus neunten QuaSUM-Klassen geben überhaupt Konsequenzen an, wobei weder zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 9 noch zwischen den Schulformen im Grundschulbereich bzw. weiterführenden Schulbereich signifikante Unterschiede in der Anzahl der Nennungen bestehen. Die Klassenlehrkräfte mit entsprechenden Angaben weisen explizit darauf hin, dass der kollegiale Austausch in der Schule sowie die Information und die Diskussion mit den Eltern und mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse Folgen der eigenen Beschäftigung mit den Materialien waren.

Mehrfach weisen die Klassenlehrkräfte aus den neunten Klassen in Kommentaren darauf hin, dass Aktivitäten bzw. Konsequenzen aus den QuaSUM-Ergebnissen ihrer Klasse eher eine Angelegenheit der Mathematiklehrkräfte seien, während sie sich davon selbst wenig angesprochen fühlten. Hier zeigt sich die in der Sekundarstufe I stärker zum Tragen kommende Ausdifferenzierung des Fachlehrerprinzips. Die Arbeitsteilung zwischen Klassenlehrkraft und Mathematiklehrkraft ist hier deutlicher ausgeprägt als in der Grundschule.

• **Konsequenzen der QuaSUM-Klassenlehrkräfte aus der Lektüre der klassenbezogenen Rückmeldungen**

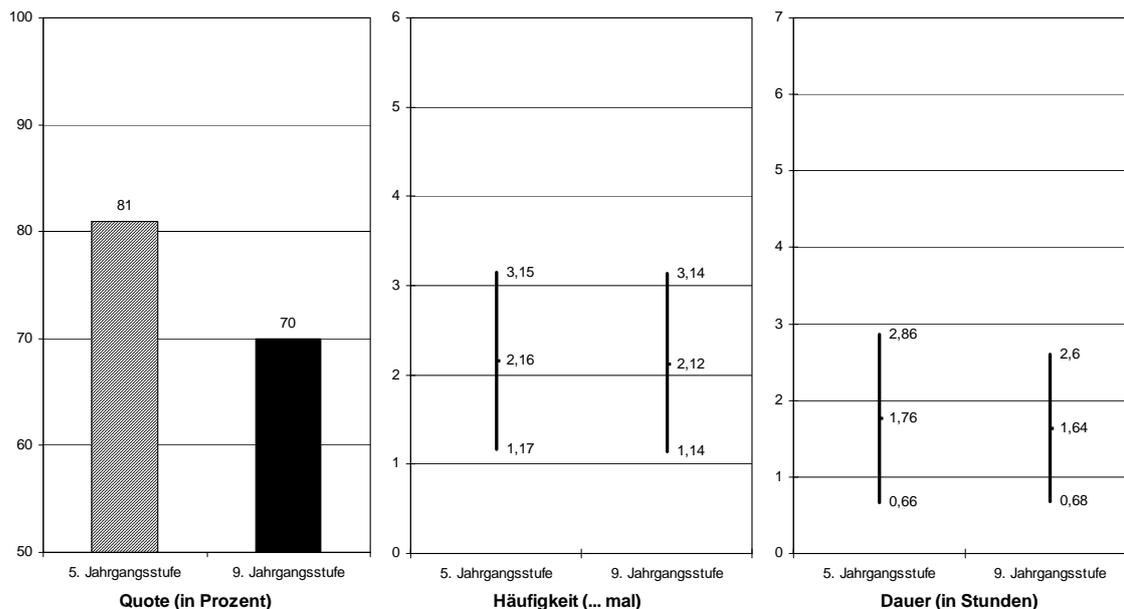
| <i>Jahrgangsstufe 5</i> | <i>Jahrgangsstufe 9</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • intensiver Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen über die Leistungen der Klasse in allen Fächern; • klassenübergreifende Absprachen über besondere Fördermaßnahmen für schwache Schülerinnen und Schüler; • Diskussion der Ergebnisse mit den Eltern der Klasse; • Forderung an die Eltern der Klasse, schulische Anforderungen deutlicher zu unterstützen | <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenführung eines Fachzirkels „Mathematik“ an der Schule; • Austausch der Ergebnisse mit den Klassenlehrkräften von Parallelklassen; • Auswertung der Ergebnisse in einer Elternversammlung; • Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern über deren Lernhaltung |

5.3.1.2 Fachkonferenzleiter und Schulleitungen: die Schulergebnisse

In Abschnitt 5.3.1 stand die Frage im Mittelpunkt, inwieweit die Mathematik- und die Klassenlehrkräfte Einblick in die Rückmeldungen über die Ergebnisse „ihrer“ Klassen bzw. Kurse genommen haben und inwieweit diese Einblicke benennbare Konsequenzen nach sich gezo-

gen haben. In diesem Abschnitt 5.3.1.2 geht es um die – klassen- bzw. kursübergreifende – Wahrnehmung der Rückmeldungen für die ganze Schule durch die Mathematik-Fachkonferenzleiter und die Schulleitungen in den QuaSUM-Schulen. Wie haben die Mathematik-Fachkonferenzleiter, die sich an der QuaSUM-2-Befragung beteiligt haben, die Schulergebnisse rezipiert?

Abbildung 14: Auseinandersetzung der Fachkonferenzleiter mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die ganze Schule – nach Jahrgangsstufe



Auseinandersetzung der Fachkonferenzleiter (nur Jahrgangsstufe 9) mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die ganze Schule – nach Schulform

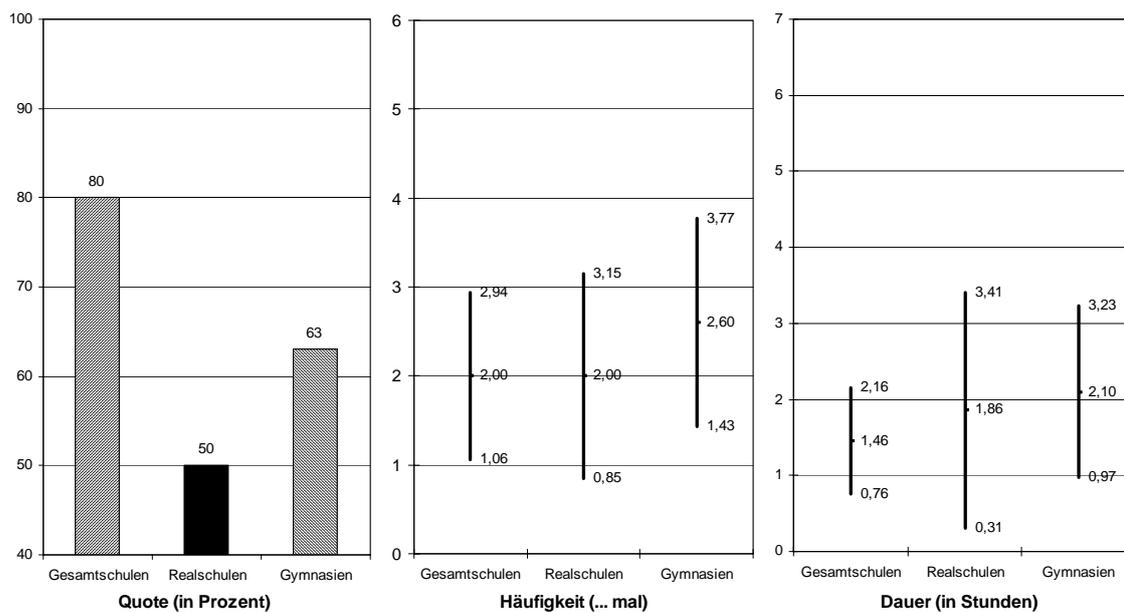
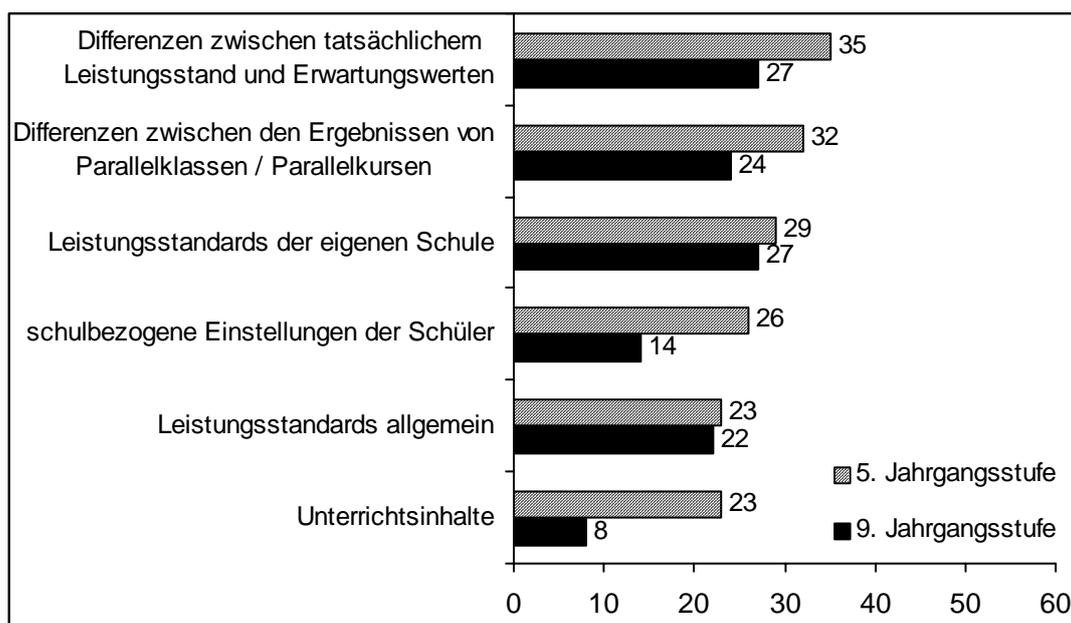


Abbildung 14 zeigt, dass sich 81 Prozent der Fachkonferenzleiter in den Grundschulen und 70 Prozent der Fachkonferenzleiter in den weiterführenden Schulen, die sich überhaupt an der Nachbefragung zu QuaSUM beteiligten, mit den Ergebnissen ihrer Schule beschäftigt haben. Wenn dieser Unterschied auf der Ebene der Jahrgangsstufen statistisch signifikant ist, so sind die durchschnittlichen Häufigkeiten und die durchschnittliche Dauer, mit denen diese Personen die Rückmeldungen dann vergleichend oder im Zusammenhang lasen und analysierten, fast gleich (jeweils ca. 1,7 mal bzw. 2,15 Stunden bei ähnlichen Streuungswerten; vgl. oberer Teil von Abbildung 14). Im unteren Teil der Abbildung 14 zeigt sich, dass – bei einer zugegeben ungleichen Teilnahmequote auf Schulformebene (vgl. Tabelle 1) – im Grundschulbereich die (absolut wenigen) Fachkonferenzleiter aus Gesamtschulen sämtlich und im grundständigen Bereich mit 73 Prozent knapp drei Viertel der Befragten die Schulergebnisse für sich analysiert haben. Die Angaben zur Häufigkeit und zur Dauer der Auseinandersetzung sind in den eigentlichen Grundschulen höher. Die Angaben für den weiterführenden Bereich (Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien) sind ebenfalls aufgeführt, wobei hier die Quote derjenigen, die sich überhaupt mit den Schulergebnissen beschäftigt haben, in Gymnasium und Realschulen niedriger ist als in Gesamtschulen. In den Gymnasien ist die Auseinandersetzung derer, die sich überhaupt damit beschäftigt haben, dann allerdings intensiver – d. h. häufiger und länger

Zu sechs Themenbereichen haben entweder aus dem Kreis der Grundschul-Fachkonferenzleiter (85 Prozent derjenigen, die die Schulrückmeldungen gelesen haben) oder aus dem Kreis der Fachkonferenzleiter aus weiterführenden Schulen (73 Prozent mit Kenntnissen über die Schulergebnisse) mindestens 20 Prozent Angaben dazu gemacht, wie sie sich inhaltlich damit auseinander gesetzt haben (vgl. Abbildung 15). Die Quoten der Themennennungen sind im Grundschulbereich jeweils ausgeprägter, wobei dies insbesondere für die beiden Bereiche „Unterrichtsinhalte“ und „schulbezogene Einstellungen der Schülerinnen und Schüler“ gilt. Wie bei der Auseinandersetzung der Mathematiklehrkräfte und der Klassenlehrkräfte mit den Ergebnissen für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs spielen bei den Fachkonferenzleitern auf der Schulebene die aufgezeigten Differenzen zwischen tatsächlichem Leistungsstand und den empirisch ermittelten Erwartungswerten eine relativ starke Rolle. Wie erwartet nehmen im Grund- und Sekundarschulbereich aus der Sicht der Fachkonferenzleiter „Differenzen zwischen den Ergebnissen von Parallelklassen / Parallelkursen“ und „Leistungsstandards der eigenen Schule“ bei der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen für die eigene Schule – also bei der Zusammenschau sämtlicher klassenbezogener Rückmeldungen – gleichfalls eine bedeutsame Stellung ein.

Abbildung 15: Fachkonferenzleiter: Themen der Auseinandersetzung mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule; Nennungen in Prozent



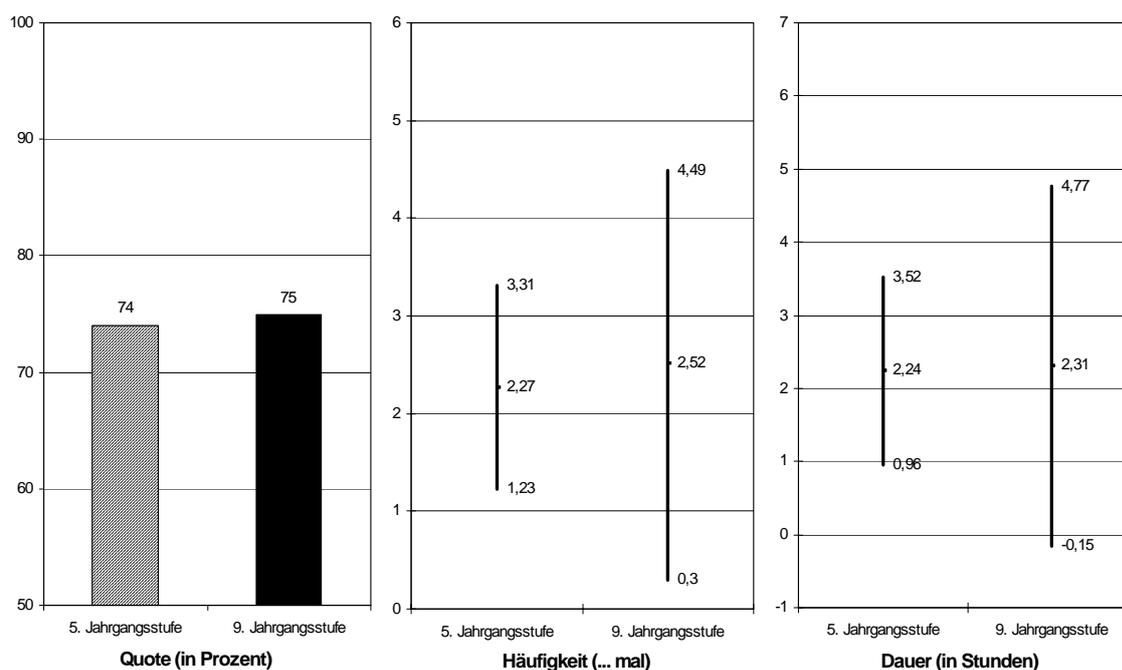
Inwieweit haben die Fachkonferenzleiter für sich und ihre Arbeit Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit den schulischen QuaSUM-Ergebnissen gezogen? Ein Teil der Fachkonferenzleiter – im Grundschulbereich sind das 30 Prozent und an den weiterführenden Schulen 18 Prozent von denen, die die Ergebnisse überhaupt zur Kenntnis genommen haben – formuliert getroffene Folgerungen bzw. Konsequenzen aus ihrer Lektüre der klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen für ihre Schule. Hier werden vor allem Strategien angegeben, die darauf ausgerichtet sind, die Zusammenarbeit zwischen den Mathematiklehrkräften in der Schule zu intensivieren bzw. zu stärken. Inhaltlich spielen vor allem eine transparente Handhabung der Stoffverteilung und die Formulierung von Anspruchsniveaus bzw. von Aufgabenstellungen in Klassen- und Vergleichsarbeiten eine Rolle. In der folgenden Liste ist aufgeführt, welche Konsequenzen überhaupt konkret genannt wurden.

• **Konsequenzen der Mathematik-Fachkonferenzleiter**

| <i>Jahrgangsstufe 5</i> | <i>Jahrgangsstufe 9</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intensivierung der schulinternen Absprachen bzgl. der Stoffverteilung; • Intensivierung der schulinternen Absprachen bzgl. des Anspruchsniveaus bei Klassenarbeiten; • Diskussion im Kollegenkreis über gemeinsame Standards in der Schule; • Formulierung von Schwerpunkten für einen Arbeitsplan des Fachzirkels Mathematik | <ul style="list-style-type: none"> • Initiierung einer Ist-Stands-Analyse der Kurse innerhalb der Schule; • Diskussion im Kollegenkreis über die Festsetzung gemeinsamer Klassenarbeiten; • Reflexion des eigenen Anspruchsdenkens für den Unterricht; • Initiierung einer Vergleichsarbeit; • Anregung, Aufgaben zu Klassenarbeiten unter den Kollegen auszutauschen |

Konkrete Adressaten der klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule waren neben den Mathematik- und Klassenlehrkräften auch die Schulleitungen. Sie erhielten für jede(n) in QuaSUM einbezogene(n) Klasse / Kurs ihrer Schule jeweils eine von drei klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen. In der folgenden Abbildung 16 ist aufgeführt, dass sich für die Jahrgangsstufe 5 und die Jahrgangsstufe 9 jeweils drei Viertel der Schulleitungen mit den Schulergebnissen auseinandergesetzt haben. Die Häufigkeiten, mit der die Materialien gelesen bzw. vergleichend analysiert wurden, sind bei einer höheren Streuung im Bereich der weiterführenden Schulen im Durchschnitt nahezu gleich (2,24 mal im Grundschulbereich, 2,31 mal in den weiterführenden Schulen). Statistisch signifikant unterscheiden sich die Schulleitungen auf der Ebene der Jahrgangsstufen, wenn es um die Dauer der Auseinandersetzung geht: Die Rückmeldungen für die neunten Klassen haben – bei höherer Streuung der Angaben – durchschnittlich 2,52 Stunden, die für die fünften Klassen durchschnittlich 2,27 Stunden Aufmerksamkeit der jeweiligen Schulleitungen in Anspruch genommen³⁴.

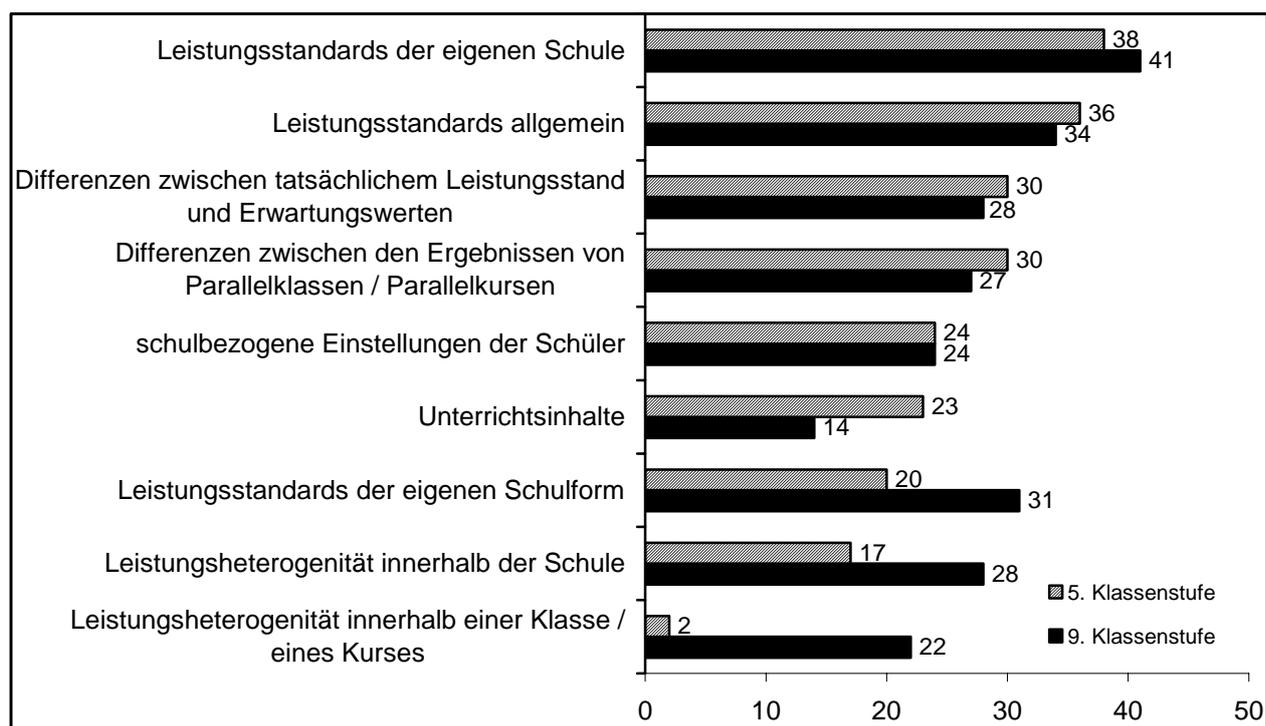
Abbildung 16: Auseinandersetzung der Schulleitungen mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die ganze Schule (nach Jahrgangsstufe)



Analog zu den Angaben der Fachkonferenzleiter in Abbildung 15 zeigt die folgende Abbildung 17, unter welchen thematischen Schwerpunkten die Schulleitungen eine vergleichende Lektüre ihrer Schulergebnisse vorgenommen haben.

³⁴ Schulformspezifisch zeigen sich auch hier jeweils keine statistisch signifikanten Unterschiede (ohne Abbildung).

Abbildung 17: Schulleitungen: Themen der Auseinandersetzung mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule; Nennungen in Prozent



Es sind auch hier nur die Themen aufgeführt, bei denen mindestens 20 Prozent der Schulleitungen eines Bereichs (Grundschule oder weiterführende Schule) das entsprechende Thema genannt haben. Deutlich dominant ist eine Sichtweise auf die Ergebnisse, die Leistungsstandards, besonders die in der eigenen Schule, ins Zentrum rückt. Bemerkenswert erscheint, dass der Aspekt „Leistungsheterogenität“ in den Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien beim Blick auf die Ergebnisse einen höheren Stellenwert hat als im Grundschulbereich.

Gefragt nach Konsequenzen, die sie aus der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ihrer Schule gezogen haben, machen 27 Prozent der an QuaSUM 2 teilnehmenden Schulleitungen aus dem Grundschulbereich und 14 Prozent aus den weiterführenden Schulen überhaupt Angaben. Auch hier ist der Bezugspunkt für die Prozentangaben jeweils die Gruppe, die sich mit den Angaben auseinander gesetzt hat, also die in der ersten Grafik in Abbildung 16 aufgeführten Angaben. Wenn– wie bei den Fachkonferenzleitern – auch nur knapp ein Drittel bzw. unter 15 Prozent der Schulleitungen konkret benennbare Konsequenzen gezogen haben, so ist die Palette der Folgestrategien doch breit. Sie reicht von reflexiven Auseinandersetzungen über die eigene Schule bis hin zu konkreten schulorganisatorischen Maßnahmen. In der folgenden Auflistung sind die Konsequenzen aufgeführt, die von den Schulleitungen genannt wurden.

- **Konsequenzen der Schulleitungen**

| <i>Jahrgangsstufe 5</i> | <i>Jahrgangsstufe 9</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intensivierung einer gemeinsamen Konzeption für den Mathematikunterricht an der Schule; • Initiierung einer Überarbeitung des schuleigenen Lehrplans Mathematik; • Einrichtung einer Jahrgangsmischung in den Jahrgangsstufe 5 und 6 in Mathematik; • Thematisierung des Bereichs „Mathematikförderung“ im Schulprogramm; • Intensivierung der Zusammenarbeit im Fachzirkel „Mathematik“; • Diskussion der Ergebnisse im Kollegium unter den Gesichtspunkten Stoffverteilung und Anforderungsniveau | <ul style="list-style-type: none"> • Initiierung von Vergleichsarbeiten; • Kollegiale Diskussion über die Rolle der Fachkonferenz Mathematik in der Schule; • Selbstvergewisserung über Strategien der Kurszuweisung in der eigenen Schule; • Initiierung klassenübergreifender Vergleichsarbeiten in der Schule; • Entwicklung von QuaSUM-ähnlichen Aufgaben; • Selbstvergewisserung über die schulische Planung des Lehrereinsatzes in bestimmten Jahrgangsstufen und Klassen; • positive Rückmeldung an das Kollegium, dass die eigene Schule offensichtlich gute Arbeit leistet |

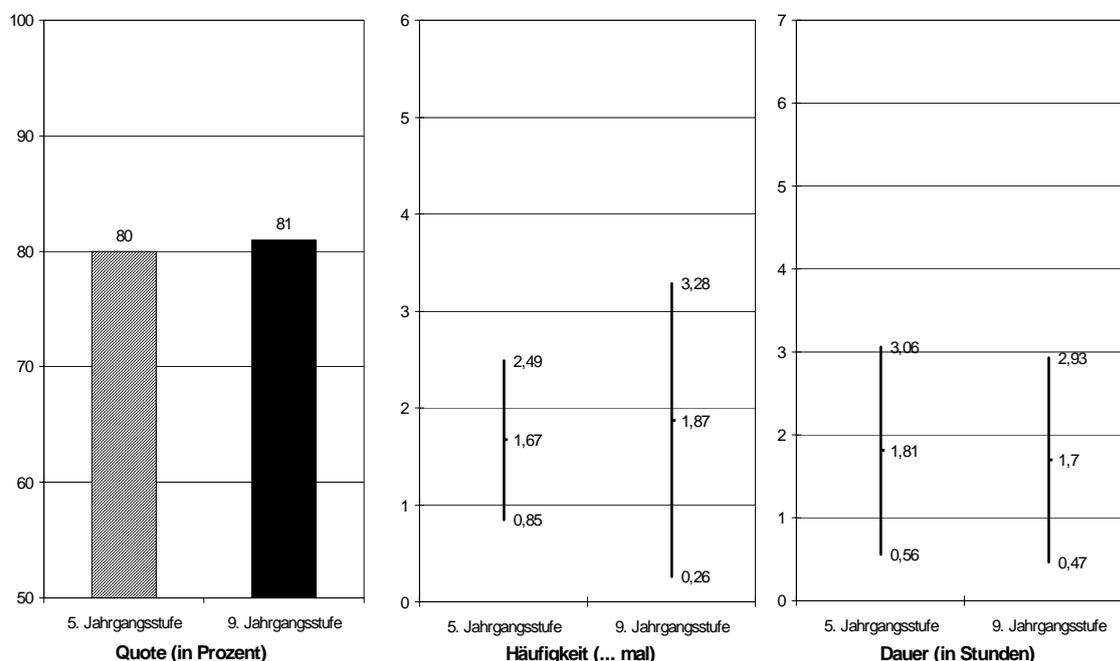
5.3.1.3 Schulleitungen und Fachkonferenzleiter: der QuaSUM-Zwischenbericht

Parallel zu den klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Schule wurde den Schulleitungen der wissenschaftliche Zwischenbericht (vgl. LEHMANN, BARTH, GÄNSFUß ET AL. 1999) zugestellt³⁵, wobei im Begleitschreiben vorgeschlagen wurde, den Bericht auch mindestens dem Mathematik-Fachkonferenzleiter zur Verfügung zu stellen. Der 42 Seiten umfassende Bericht gibt einen Einblick in die aggregierten Ergebnisse der QuaSUM-Studie, auf die sich auch die Rückmeldungen beziehen: also auf die vergleichende Beschreibung der Mathematikleistungen und der schul- und unterrichtsbezogenen Einstellungen der Fünft- und Neuntklässler im Land Brandenburg. Folgende wesentliche Fragen ergeben sich für die weitere Arbeit: In welchem Maße ist der Bericht auf das Interesse der Schulleitungen und der Mathematik-Fachkonferenzleiter gestoßen? Wie viele haben sich jeweils in welchem Umfang überhaupt damit beschäftigt? Welche Themen haben die Lektüre bestimmt? Haben sich für die Schulleitungen bzw. die Fachkonferenzleiter aus der eigenen Beschäftigung mit dem Bericht Konsequenzen ergeben? 80 Prozent (Grundschulbereich) bzw. 81 Prozent (Realschulen,

³⁵ Jeweils ein Exemplar des Zwischenberichts wurde ebenfalls an die Klassenlehrkräfte und die unterrichtenden Mathematiklehrkräfte geschickt. 92 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 81 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der Mathematiklehrkräfte und 78 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 61 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der Klassenlehrkräfte geben an, dass sie den QuaSUM-Zwischenbericht gelesen haben. Ihrer Beschäftigung mit dem Bericht wird an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen.

Gesamtschulen, Gymnasien) der Schulleitungen geben an, dass sie den QuaSUM-Zwischenbericht gelesen haben (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Auseinandersetzung der Schulleitungen mit dem QuaSUM-Zwischenbericht (nach Jahrgangsstufe)

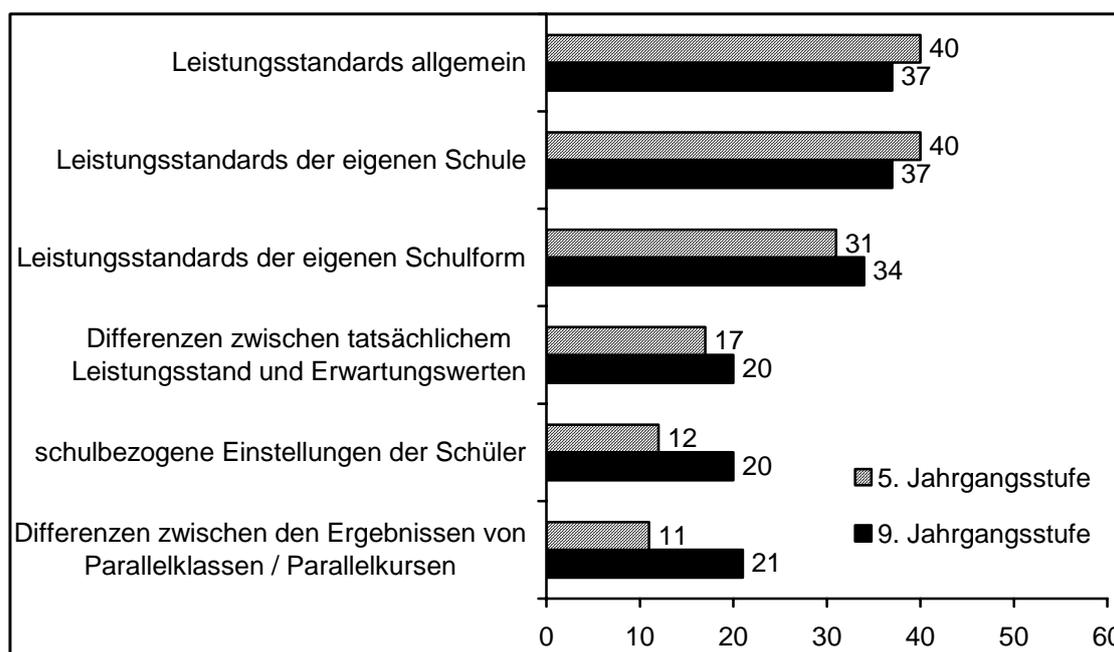


Die Häufigkeiten und Zeiten, mit denen sie sich dem wissenschaftlichen Zwischenbericht gewidmet haben, sind im Grundschul- und im weiterführenden Schulbereich im Durchschnitt mit ca. 1,7 mal und 1,9 Stunden ähnlich ausgeprägt (vgl. Abbildung 18). In den Quoten, Häufigkeiten und im zeitlichen Umfang zeigen sich für die Jahrgangsstufe 9 schulformspezifisch keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Schaut man sich den Blickwinkel an, unter dem die in der ersten Grafik von Abbildung 18 aufgeführten Schulleitungen den wissenschaftlichen Bericht studierten, zeichnen sich sechs Themenschwerpunkte ab, zu denen im Grundschul- und / oder weiterführenden Schulbereich mehr als 20 Prozent eine Angabe gemacht haben (vgl. Abbildung 19). Deutlich dominant mit jeweils über 30 Prozent Nennungen ist dabei das Augenmerk auf Leistungsstandards – allgemein, der eigenen Schulform und der eigenen Schule – gerichtet. Neben den schulbezogenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, die bei den Schulleitungen aus Gymnasien, Real- und Gesamtschulen häufiger thematisiert werden, haben die im Bericht aufgezeigte und kommentierte Vergleichsnorm „Erwartungswert“ und das Phänomen „Zwischen-Klassen-Varianz“ einen nennenswerten Stellenwert.³⁶

³⁶ Insgesamt haben 73 Prozent (Grundschulbereich) bzw. 70 Prozent (Schulen mit Jahrgangsstufe 9) der Schulleitungen überhaupt einen thematischen Schwerpunkt benannt.

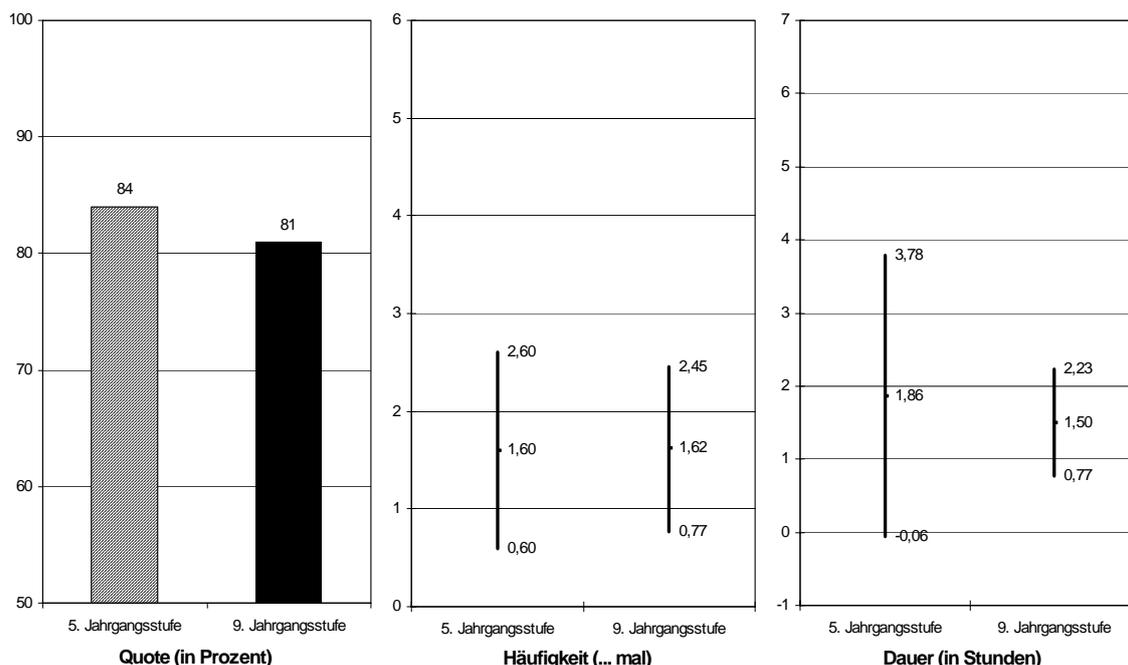
Abbildung 19: Schulleitungen: Themen der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Zwischenbericht; Nennungen in Prozent



Schulleitungen, die eigene Konsequenzen aus ihrer Auseinandersetzung mit dem QuaSUM-Zwischenbericht formulieren, sind mit 2 Prozent (Grundschulbereich) bzw. 9 Prozent (weiterführende Schulen) recht selten. Die Angaben konzentrieren sich ausnahmslos darauf, die Rolle der Fachkonferenz Mathematik in der eigenen Schule zu stärken und die Verantwortung für eine schulübergreifende Auswertung von QuaSUM in diese Fachkonferenz zu legen.

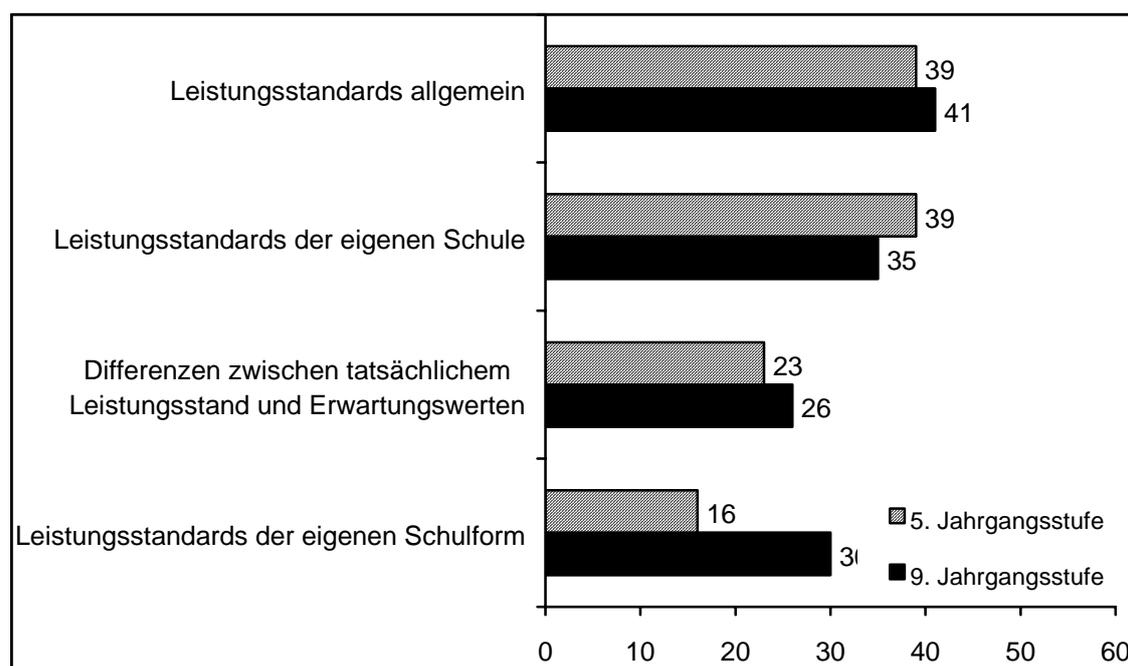
Von den Mathematik-Fachkonferenzleitern, die den QuaSUM-2-Fragebogen bearbeitet haben, geben 84 Prozent (Grundschulbereich) bzw. 81 Prozent (weiterführende Schulen) an, den QuaSUM-Zwischenbericht studiert zu haben, wobei die durchschnittliche Häufigkeit der Lektüre (1,6 mal bei fast identischer Streuung) in allen Schulformen ähnlich ausgeprägt ist. Im Grundschulbereich ist der zeitliche Umfang im Durchschnitt etwas größer und breiter gefächert als in den Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien (vgl. Abbildung 20). Es zeigen sich hier wie bei den Schulleitungen keine schulformspezifischen Differenzen, die dem Kriterium statistischer Signifikanz genügen würden.

Abbildung 20: Auseinandersetzung der Mathematik-Fachkonferenzleiter mit dem QuaSUM-Zwischenbericht (nach Jahrgangsstufe)



Die Mathematik-Fachkonferenzleiter, die angeben, thematische Schwerpunkte bei der Lektüre des Berichts gesetzt zu haben (im Grundschulbereich sind das 67 Prozent, in den weiterführenden Schulen 72 Prozent), konzentrieren sich auf dieselben Kernpunkte wie die Schulleitungen: Die häufigsten Nennungen beziehen sich auf erreichte Leistungsstandards und auf den Vergleichsmaßstab „Erwartungswert“ (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Mathematik-Fachkonferenzleiter: Themen der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Zwischenbericht; Nennungen in Prozent



Aus ihrer Berichtslektüre formulieren in beiden Vergleichsgruppen jeweils 10 Prozent der Befragten Konsequenzen, die sie anschließend für sich bzw. ihre Schule gezogen haben. Die folgende Liste gibt zunächst wieder, was überhaupt als Konsequenz im Grundschulbereich angegeben wurde. Die Angaben sind sämtlich Vorschläge bzw. Anträge, die die Befragten nach eigenen Angaben initiativ an die Fachkonferenz gerichtet haben:

- In der Fachkonferenz werden die Leistungsanforderungen der Kolleginnen und Kollegen transparent gemacht und zur Diskussion gestellt;
- in der Schule sollen bestimmte Themen (insbesondere das Thema „Größen“) intensiver behandelt werden;
- die Punkte „Stoffverteilung“ und „Anforderungsniveau von Klassenarbeiten“ werden zum festen Tagesordnungspunkt jeder Fachkonferenzsitzung.

In den weiterführenden Schulen wurden – in der Regel ebenfalls als Antrag an die Kolleginnen und Kollegen in der Fachkonferenz Mathematik – von den Befragten diese Konsequenzen benannt:

- Die Fachkonferenz spricht sich über mehrere Jahrgangsstufen hinweg für schulinterne Vergleichsarbeiten aus, die eine weiterreichende Ist-Stand-Analyse ermöglichen;
- das Kollegium macht sich mit Multiple-Choice-Tests vertraut und setzt zusätzlich zu gängigen Verfahren im Unterricht diese Form der Leistungsmessung ein;
- die Punkte „Stoffverteilung“ und „Anforderungsniveau von Klassenarbeiten“ werden zum festen Tagesordnungspunkt jeder Fachkonferenzsitzung.

5.3.1.4 Zusammenfassung

Sowohl bei den klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs (Mathematik- und Klassenlehrkräfte) als auch bei den schulbezogenen Rückmeldungen und dem QuaSUM-Zwischenbericht (Schulleitungen und Mathematik-Fachkonferenzleiter) zeigen die Befragten zunächst einmal hohes Interesse: Die Angaben darüber, ob sie die Materialien überhaupt zur Kenntnis bzw. zur Hand genommen haben, liegen jeweils zwischen 70 und 94 Prozent, wobei die Quoten im Grundschulbereich etwas höher liegen als in den weiterführenden Schulen, wo es keine nennenswerten schulformspezifischen Unterschiede gibt. Nur sehr wenige nehmen die externen Evaluationsdaten – insbesondere die Ergebnisse für eigene Lerngruppen – überhaupt nicht an.

Die Selbstberichte der Lehrkräfte und der Schulleitungen darüber, unter welchen thematischen Schwerpunkten sie die Materialien studiert haben, zeigen, dass die normorientierte, vergleichend angelegte Evaluation als solche erkannt und im Rezeptionsverhalten mindestens akzeptiert ist. Neben der Frage nach und der Reflexion über erreichte Standards sind die Benchmarks „Mathematikleistungen anderer Klassen bzw. Schulen derselben Schulform“ und besonders „Schülerleistungen, die in Schulen bzw. Klassen / Kursen mit ähnlichen Schülervoraussetzungen erzielt werden (Erwartungswerte)“ die Vergleichsmaßstäbe und thematischen Schwerpunkte, die die Lehrkräfte und Schulleitungen bei ihrer Lektüre der Materialien in den Vordergrund stellen. Der Prozentsatz derjenigen, die konkrete thematische Schwerpunkte ihrer Auseinandersetzung mit den Materialien benennen, ist dabei – gemessen an denen, die die Materialien überhaupt zur Hand genommen haben – hoch. Er liegt jeweils zwischen 67 und 85 Prozent.

Deutlich seltener sagen die Lehrkräfte und die Schulleitungen, dass sie für sich bzw. für ihre pädagogische Arbeit aus der Lektüre bzw. Reflexion der QuaSUM-Ergebnisse Konsequenzen gezogen haben. Bei den Mathematiklehrkräften bzw. Klassenlehrkräften sind es jeweils unter 20 Prozent der Befragten, die aus den eigenen klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen konkret benennbare Konsequenzen formulieren. Bei den Mathematik-Fachkonferenzleitern und Schulleitungen liegen die Angaben zu Konsequenzen aus den Schul- und Landesergebnissen jeweils unter 30 Prozent Nennungen. Wenn hierzu bislang keine Vergleichsdaten aus anderen Studien vorliegen, die zumindest einen Richtwert darüber geben, ob diese Werte hoch oder niedrig einzuschätzen sind, so bleiben sie doch unter den ursprünglich gesetzten Erwartungen. Offensichtlich schätzen die Lehrkräfte und die Schulleitungen die Rückmeldungen als Instrument der externen Spiegelung und zur Selbstvergewisserung, halten daraus ableitbare Folgerungen allerdings nur begrenzt für möglich. Trotz dieser eher ernüchternden Einschätzung gegenüber dem Umfang unmittelbarer Wirkungen der Rückmeldungen auf die individuelle pädagogische Nutzung benennen die Befragten unter qualitativen Gesichtspunkten doch ein breites Spektrum an daraus abgeleiteten Strategien und Handlungen, die vielfältige Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit den Rückmeldungen aufzeigen.

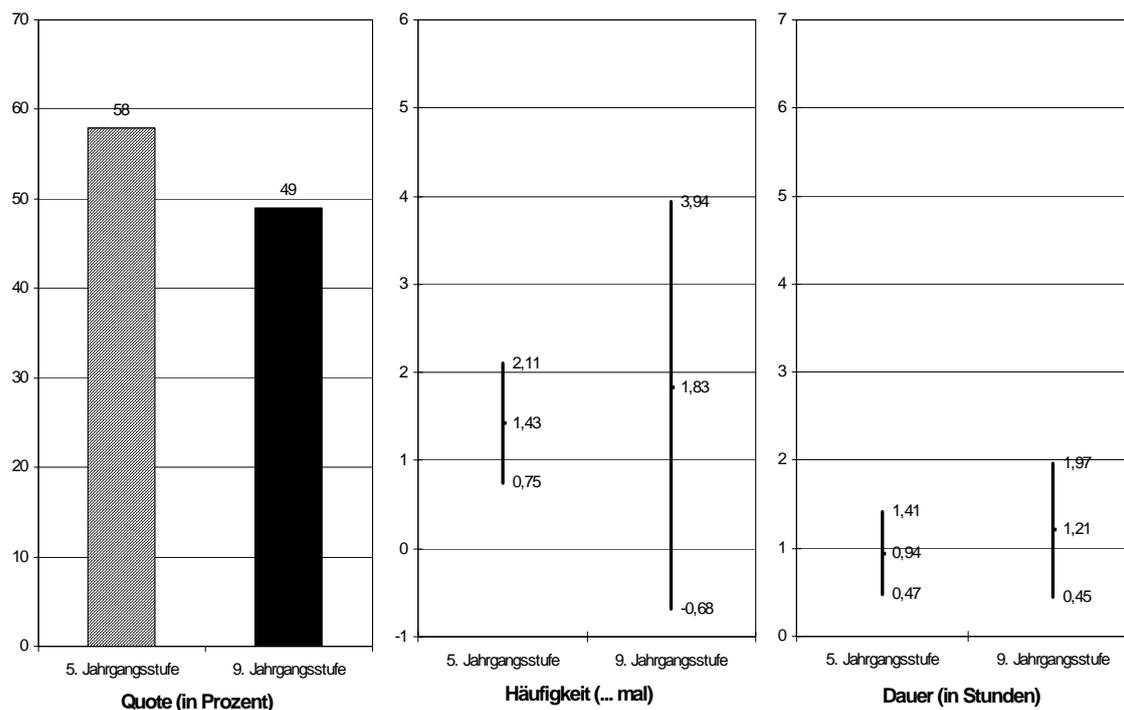
5.3.2 Kollegiale Auseinandersetzungen über QuaSUM-Ergebnisse in den Schulen

Im Abschnitt 5.3.1 ging es um die Frage, inwieweit sich die Lehrkräfte und die Leitungen der QuaSUM-Schulen selbst mit Ergebnissen der Untersuchung auseinander gesetzt haben. Der vorliegende Abschnitt 5.3.2 konzentriert sich darauf, inwieweit QuaSUM und QuaSUM-Ergebnisse zwischen Personen bzw. in Personengruppen in den Schulen kommuniziert wurden und inwieweit dies nach Einschätzung der Befragten zu konkreten Folgen geführt hat. Die Ausführungen konzentrieren sich einmal auf den kollegialen Austausch zwischen den Mathematiklehrkräften der Testklassen und ihren Kolleginnen bzw. Kollegen, die auch in der Klasse unterrichten bzw. die die Parallelklassen in Mathematik unterrichten (Abschnitt 5.3.2.1). Darüber hinaus wird dem Rezeptionsverhalten gegenüber Schulergebnissen und gegenüber dem Länderbericht in den Gremien Fachkonferenz (Abschnitt 5.3.2.2), Arbeitsgemeinschaft QuaSUM und Gesamtkonferenz (Abschnitt 5.3.2.3) nachgegangen.

5.3.2.1 QuaSUM-Mathematiklehrkräfte und andere Lehrkräfte der Schule

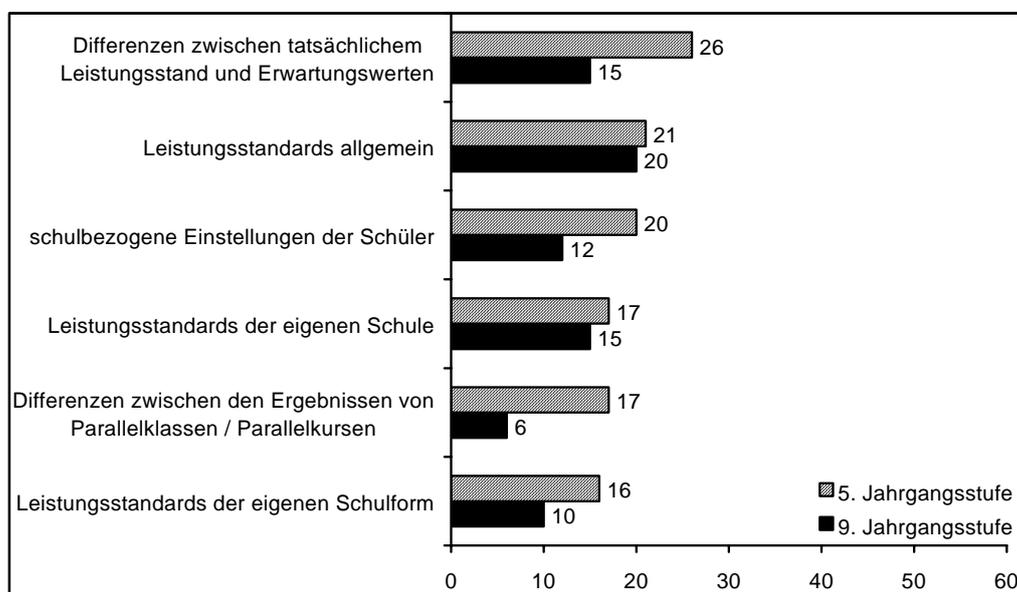
Die QuaSUM-Mathematiklehrkräfte wurden gefragt, ob sie mit Kolleginnen bzw. Kollegen, die ebenfalls in der Testklasse unterrichten, über die Rückmeldung für die Klasse bzw. den Kurs gesprochen haben. 58 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 49 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der Befragten haben das bejaht.

Abbildung 22: Mathematiklehrkräfte und ihre kollegiale Auseinandersetzung über die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse/den eigenen Kurs mit anderen Lehrkräften der Klasse (nach Jahrgangsstufe)



Mit durchschnittlich 1,43 mal und dann knapp einer Stunde (Jahrgangsstufe 5) bzw. durchschnittlich 1,83 mal und 1,21 Stunden (vgl. Abbildung 22) sind bei einer insgesamt niedrigen Quote – gerade in der Jahrgangsstufe 9 unterrichten in der Regel mehr als fünf unterschiedliche Kolleginnen bzw. Kollegen in den Klassen – die durchschnittlichen Häufigkeiten und Zeiten der Auseinandersetzung insgesamt eher gering ausgeprägt. Offensichtlich ist das Fachlehrerprinzip so vorherrschend, dass eine pädagogisch orientierte Diskussion über die erreichten Schülerleistungen in einem bestimmten Fach – hier Mathematik – und auch die von den Schülerinnen und Schülern vorgenommenen Einschätzungen über Schule und Unterricht fachübergreifend als wenig ergiebig für eine gemeinsame Auswertung angesehen werden. 74 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 62 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte, die überhaupt mit anderen Lehrkräften der Klasse über die klassen- / kursbezogene Rückmeldung der gemeinsam unterrichteten Klasse geredet haben, benennen Themen, die in den Gesprächen behandelt wurden. In Abbildung 23 ist aufgeführt, welche Themen in mindestens einer Jahrgangsstufe von über 15 Prozent der Befragten angegeben wurden.

Abbildung 23: Mathematiklehrkräfte und andere Lehrkräfte der Klasse: Themen ihrer kollegialen Auseinandersetzung über die klassen-/ kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Klasse / den eigenen Kurs (nach Jahrgangsstufe)

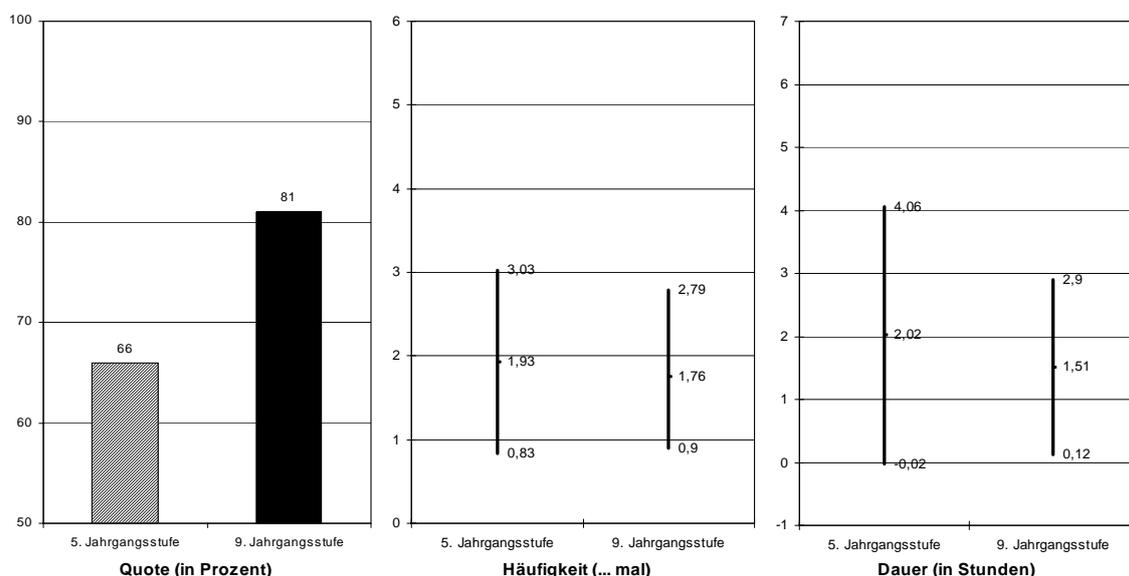


Dass Konsequenzen aus dem kollegialen Austausch über die Klassenergebnisse erwachsen sind, geben noch 10 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 7 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der befragten Mathematiklehrkräfte an. Ausgehend von der thematischen Auseinandersetzung vor allem

über normativ gesetzte Leistungsstandards („Leistungsstandards allgemein“), über potenziell erreichbare Leistungen in der Klasse und über tatsächlich erreichte Leistungen in der eigenen Schule und innerhalb der Schulform konzentrieren sich die Angaben über Folgen inhaltlich ausnahmslos darauf, dass der Austausch über die Klassenleistungen in den unterschiedlichen Fächern intensiver und regelmäßiger stattfindet. Darin wird eine Möglichkeit gesehen, frühzeitig auf spezielle Problembereiche einzelner Schülergruppen aufmerksam zu werden und gemeinsame Unterrichtsstrategien zu verfolgen.

Ein ausgeprägteres Kommunikationsverhalten zeigen die QuaSUM-Mathematiklehrkräfte gegenüber denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die in den Parallelklassen ebenfalls Mathematik unterrichten. Gesprächsgegenstand sind dabei vergleichend die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die gesamte Jahrgangsstufe der Schule. Die Quoten – insbesondere die in der Jahrgangsstufe 9³⁷, die durchschnittlichen Häufigkeiten und die durchschnittlichen Zeiten der Gespräche liegen jeweils über den Werten für Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen, die ein anderes Fach in der eigenen Testklasse unterrichten (vgl. Abbildung 24 gegenüber Abbildung 22).

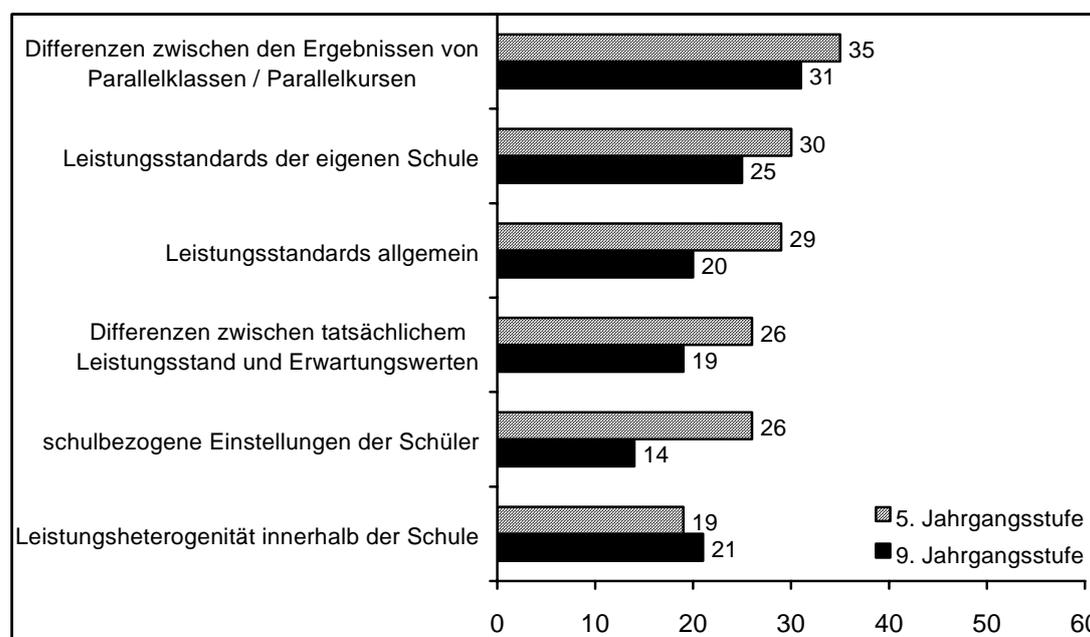
Abbildung 24 QuaSUM-Mathematiklehrkräfte und ihre kollegiale Auseinandersetzung mit Mathematiklehrkräften derselben Jahrgangsstufe über die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule (nach Jahrgangsstufe)



³⁷ Die relativ niedrige Quote von 66 Prozent im Grundschulbereich resultiert aus der Tatsache, dass ein Viertel der in QuaSUM 2 beteiligten Schulen in der Jahrgangsstufe 5 einzügig unterrichten, wodurch hier auch kein Austausch möglich war.

70 bzw. 69 Prozent von den im ersten Teil von Abbildung 24 aufgeführten Mathematiklehrkräften haben Bereiche angegeben, die bei der Besprechung mit den Fachkolleginnen und -kollegen aus den Parallelklassen /-kursen thematisiert wurden. In Abbildung 25 stehen die Nennungen für die sechs am häufigsten (und innerhalb einer Jahrgangsstufe mindestens mit 20prozentiger Häufigkeit) genannten Themen, die hier anlässlich der Besprechung der QuaSUM-Schulerggebnisse bearbeitet wurden. Wie erwartet spielen im Mathematik-Kollegenkreis vor allem die Differenzen zwischen den Ergebnissen von Parallelklassen / Parallelkursen und die erreichten Leistungsstandards in der eigenen Schule eine Rolle.

Abbildung 25: QuaSUM-Mathematiklehrkräfte und andere Mathematiklehrkräfte derselben Jahrgangsstufe: Themen ihrer kollegialen Auseinandersetzung über die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule (nach Jahrgangsstufe)



Immerhin 16 Prozent der Mathematiklehrkräfte aus den fünften Klassen und 20 Prozent aus den neunten Klassen geben konkrete Konsequenzen an, die sich aus der Besprechung der Schulerggebnisse mit den Mathematik-Fachkollegen der getesteten Jahrgangsstufe ergeben haben. Aus dem Grundschulbereich werden folgende Konsequenzen genannt:

- Intensivierung der Zusammenarbeit in einem Fachzirkel,
- Abstimmung von Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe,
- Austausch über Kriterien der Notengebung,
- regelmäßige Konferenzen der Kollegen zum Stoffverteilungsplan (Zeiträume, Unterrichtsinhalte),

- gemeinsame Erarbeitung einer Vorlage für die Fachkonferenz Mathematik zu Tests und Vergleichsarbeiten in der Schule und
- die Erteilung einer zusätzlichen Mathematikstunde pro Woche in der Jahrgangsstufe.

Die Mathematiklehrkräfte aus Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien sprechen hinsichtlich getroffener Konsequenzen vor allem Verabredungen zu Aspekten der Diagnose und Beurteilung an:

- gemeinsame Arbeit an der Standardentwicklung für Abschlussarbeiten,
- Prüfen des schuleigenen Rahmenlehrplans,
- gemeinsame Zusammenstellung von Klassenarbeiten (Ideensammlung und Absprache von Aufgaben),
- Erstellen von Vergleichsarbeiten in allen Jahrgängen, insbesondere in der Jahrgangsstufe 9 und
- Konzeption und Durchführung kursgleicher Klassenarbeiten.

Daneben werden Konsequenzen genannt, die auf gemeinsame *Unterrichtskonzeptionen* wie

- Austausch über unterschiedliche Unterrichtsmethoden im Kollegium,
- Koordinierung der Stoffinhalte für gemeinsame Klassenarbeiten,
- Verabredung von Schwerpunkten in Klassenarbeiten und auf konkretes *Unterrichtsgeschehen* zielen:
- Einführung von täglichen Übungen zu Beginn jeder Stunde,
- Erstellen von klassenübergreifendem Übungsmaterial,
- Aufnahme von QuaSUM-Aufgaben in den Unterricht und in Klassenarbeiten,
- Aufnahme von Multiple-Choice-Aufgaben in Klassenarbeiten bzw. Tests.

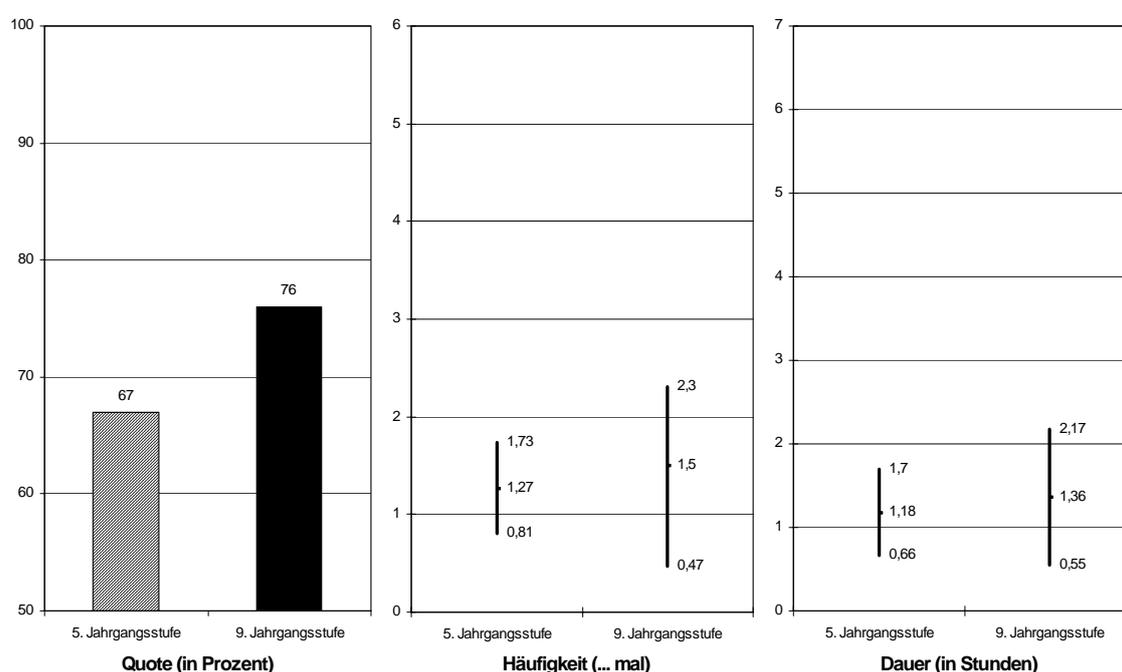
5.3.2.2 Mathematik-Fachkonferenz

Die Mathematik-Fachkonferenzen der QuaSUM-Schulen haben sich – bei insgesamt ca. 10 Prozent höheren Quoten in den weiterführenden Schulen – etwa gleich stark mit den klassen- und kursbezogenen Rückmeldungen für die eigene Schule befasst. Abbildung 26 zeigt für die Grundschulen und für die weiterführenden Schulen in quantitativer Perspektive die Auseinandersetzung überhaupt und die durchschnittliche Häufigkeit und Dauer (durchschnittlich jeweils etwa ein bis zwei Mal und dann eine Stunde bis eineinhalb Stunden lang). Hier geben weniger die mehrheitlich positiven Daten Anlass zur Diskussion als vielmehr der Tatbestand, dass in einem Viertel der weiterführenden Schulen und in einem Drittel der Grundschulen die Rückmeldungen nach Angabe der Fachkonferenzleiter keinen Anlass geboten haben, sich

damit in dem zentralen schulischen Gremium für mathematikbezogene Fragestellungen überhaupt zu beschäftigen.

Die Angaben der Mathematik-Fachkonferenzleiter sind für den QuaSUM-Zwischenbericht hinsichtlich aller drei Teilaspekte (Quote, Häufigkeit und Dauer) in den Grundschulen und in den weiterführenden Schulen nahezu deckungsgleich, weshalb sie hier nicht besonders abgebildet werden. Man wird davon ausgehen können, dass die Unterlagen – Schulergebnisse und Landesbericht – im Kontext diskutiert worden sind.

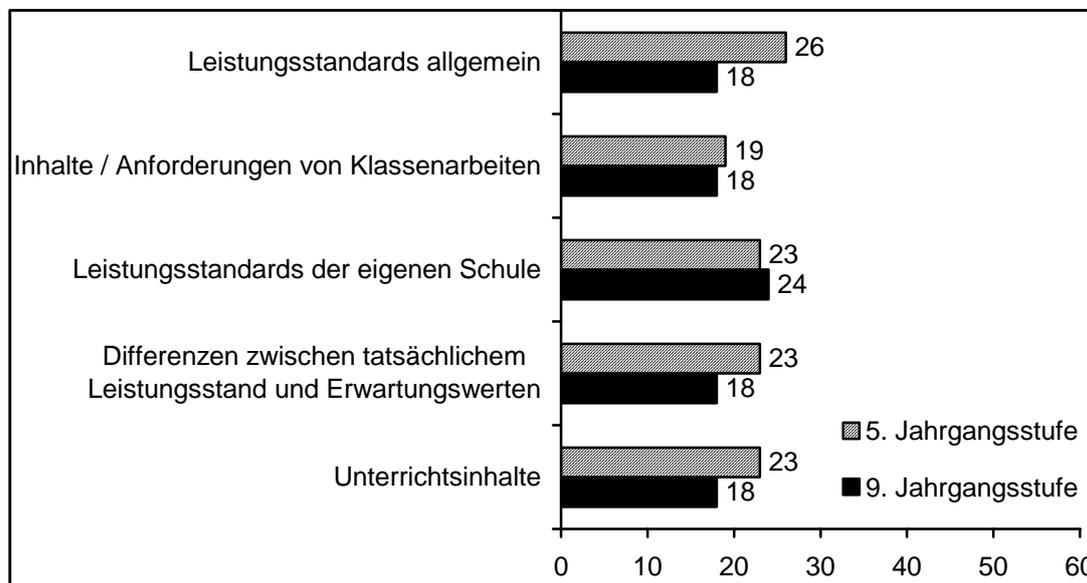
Abbildung 26: Die Mathematik-Fachkonferenz und ihre Auseinandersetzung über die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule (nach Jahrgangsstufe)



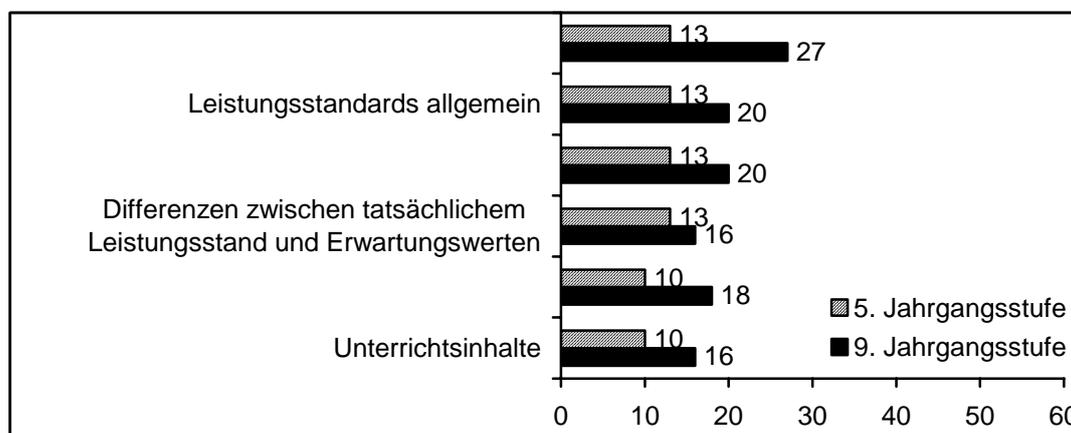
Welche Themen beschäftigen die Fachkonferenzen bei der Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen und mit dem wissenschaftlichen Bericht? Nach Abbildung 27 treten neben „Leistungsstandards“ und „Testergebnissen gegenüber statistisch erwarteten Leistungen für die eigene Schülerschaft“ in den Fachkonferenzen – erwartungsgemäß – die Bereiche „Inhalte/ Anforderungen von Klassenarbeiten“ und „Unterrichtsinhalte“ in den Mittelpunkt. Wenn 65 Prozent der Mathematik-Fachkonferenzleiter aus Grundschulen und 48 Prozent aus weiterführenden Schulen Themen der Auseinandersetzung benennen, so hatte das für die weitere schulische Arbeit in bis zu einem Viertel der Fachkollegien konkrete Rückwirkungen: 25 Prozent (bzw. 13 Prozent) der Mathematik-Fachkonferenzleiter aus dem Grundschulbereich und 20 Prozent (bzw. 18 Prozent) der Mathematik-Fachkonferenzleiter aus den Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien benennen Konsequenzen, die die jeweilige Fachkonferenz aus der

Besprechung der schulbezogenen Klassen- und Kursrückmeldungen (bzw. dem QuaSUM-Zwischenbericht) gezogen hat.

Abbildung 27: Die Mathematik-Fachkonferenz: Themen der Auseinandersetzung über ... die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule (nach Jahrgangsstufe)



Die Mathematik-Fachkonferenz: Themen der Auseinandersetzung über ... den QuaSUM-Zwischenbericht (nach Jahrgangsstufe)



Insofern QuaSUM offensichtlich aus den beiden Perspektiven „klassen-/kursbezogene Rückmeldungen für die Schule“ und „wissenschaftlicher Zwischenbericht“ zusammen thematisiert wurde, sind die genannten Konsequenzen nur schwerlich auf die Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen oder dem Zwischenbericht beziehbar. Insgesamt bilden die folgenden Aussagen das Spektrum der genannten Konsequenzen in den Schulen ab, wobei sich die Aussagen – neben der Verabredung regelmäßigerer Treffen der Fachkonferenz und der expliziten Betonung, bewährte Strategien bei der gemeinsamen Planung von Unterrichtsinhalten und

strukturellen Maßnahmen beizubehalten – gut in die beiden Bereiche „Standards“ und „Unterrichtsgestaltung“ bündeln lassen.

Unter dem Gesichtspunkt „Standards“ wurden in den Fachkonferenzen folgende Konsequenzen getroffen:

- Überprüfung des schulinternen Rahmenlehrplans,
- Erarbeiten eines Konzepts für schulinterne Vergleichsarbeiten,
- Erarbeiten von Vergleichs- und Klassenarbeiten, dabei:
 - Nutzung des QuaSUM-Materials für die Erarbeitung ähnlicher Aufgabenstellungen,
 - Austausch von Konzeptionen für Klassenarbeiten unter den Kollegen,
- gemeinsame Fortbildung im Bereich „Methodik“,
- Überprüfung der in der Schule geltenden Bewertungsmaßstäbe, insbesondere bei Klassenarbeiten,
- Überprüfung der Kriterien für die Zensurengebung,
- Diskussion über Strategien der Klassen- und Kurszusammensetzung und
- Initiierung der Einrichtung einer schulischen Arbeitsgruppe „Schulzufriedenheit“.

Zum Stichwort „Unterrichtsgestaltung“ wurden von den Fachkonferenzleitungen diese Konsequenzen formuliert:

- Verständigung über gemeinsame Schwerpunkte im Unterricht: z. B. mehr Kopfrechnen, systematisches Üben der Grundaufgaben, Schnelligkeit beim Rechnen,
- allgemeine Intensivierung der Zusammenarbeit der Mathematik-Fachlehrer und
- gemeinsame Terminabsprachen zu Klassenarbeiten/Klausuren.

5.3.2.3 Arbeitsgruppe QuaSUM und Gesamtkonferenz

Die Koordination des Auswertungsprozesses in der Schule sollte durch eine von der Schulleitung zu bildende Arbeitsgruppe QuaSUM gesteuert werden, die aus der Schulleitung selbst und den Mathematiklehrkräften sowie den Klassenlehrkräften der einbezogenen Jahrgangsstufen bestand. Diese Arbeitsgruppe sollte für ihre Schule festlegen, wie die betroffenen Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler informiert werden und ob klassen- bzw. kursbezogene Ergebnisse mit dem Wunsch nach Beratung an außerschulische Personen oder Institutionen weitergeleitet würden.³⁸ Über diese Aufgaben hinaus haben sich nach Auskunft der Schullei-

³⁸ Die Weiterleitung von klassenbezogenen Ergebnissen erforderte die Zustimmung der jeweils betroffenen Mathematiklehrkraft. Dabei galt die Festlegung, dass sie grundsätzlich nur an die zuständige Schulaufsicht und an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Unterstützungssystemen zulässig sein sollte (vgl. dazu Abschnitt 5.3.3.2).

tungen 61 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 51 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der QuaSUM-Arbeitsgruppen inhaltlich mit den Rückmeldungen für ihre Schule beschäftigt (vgl. Abbildung 28).

Bei insgesamt höheren Werten im Primarbereich treten zwischen den Jahrgangsstufen und den Schulformen hinsichtlich der Häufigkeit und der Dauer der Auseinandersetzung keine nennenswerten Unterschiede auf.

Abbildung 28: Die AG-QuaSUM und ihre Auseinandersetzung über die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule (nach Jahrgangsstufe)

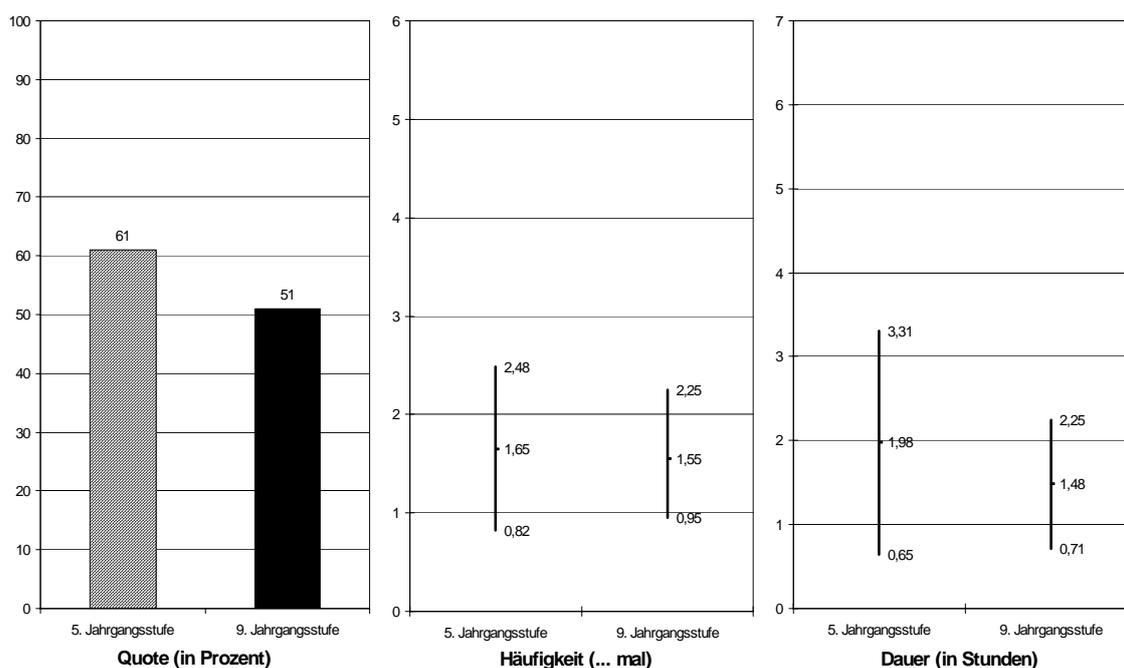


Abbildung 29: Die AG-QuaSUM: Themen der Auseinandersetzung mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule (nach Jahrgangsstufe)

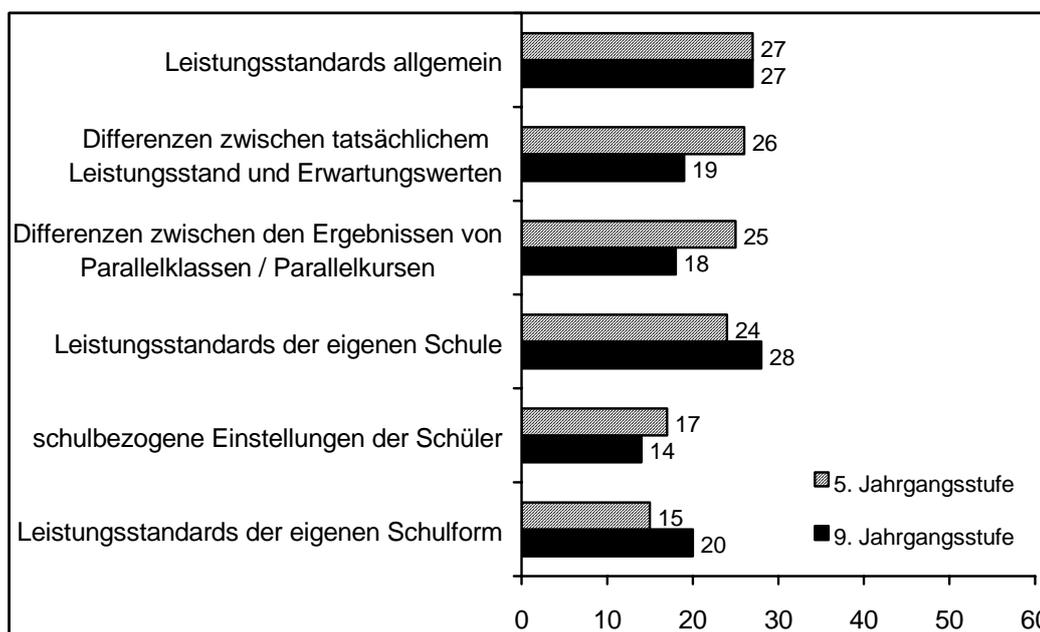
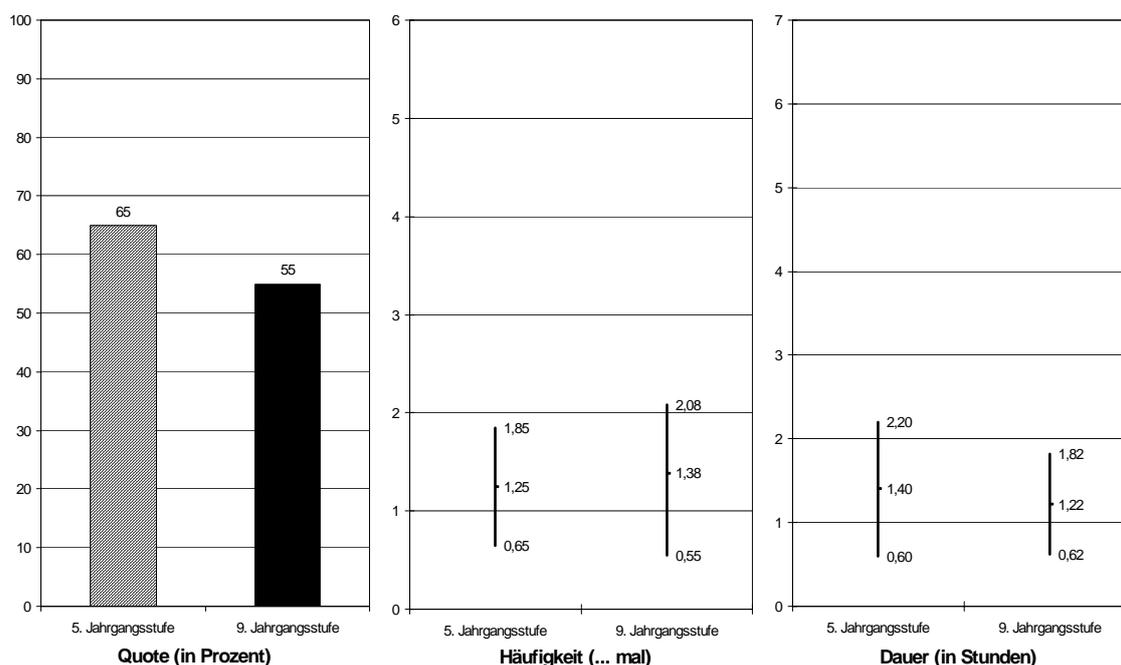


Abbildung 29 gibt einen Einblick, dass in bis zu 30 Prozent der Arbeitsgruppen Themen wie Leistungsstandards und Leistungsunterschiede jeweils bezogen auf die eigene Schülerschaft diskutiert worden sind, aber auch im Vergleich mit bereitgestellten Normwerten (Landeswerte für die eigene Schulform, von Parallelklassen in der eigenen Schule, Erwartungswerte). Hier – wie in den anderen Gremien – spielen die Ergebnisse über schul- und unterrichtsbezogene Einstellungen der Schülerschaft eine eher untergeordnete Rolle.

Ein Blick auf die Zeiten und die Themen, die die Arbeitsgruppen für den QuaSUM-Zwischenbericht aufgewendet haben (vgl. dazu die Abbildungen 30 und 31) zeigt, dass die Angaben – wie in den Mathematik-Fachkonferenzen – gegenüber denen bei den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen nahezu gleich sind. Die hohen Übereinstimmungen deuten darauf hin, dass auch hier die gesamten Materialien – klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen und wissenschaftlicher Zwischenbericht – in der Regel im Kontext besprochen worden sind.

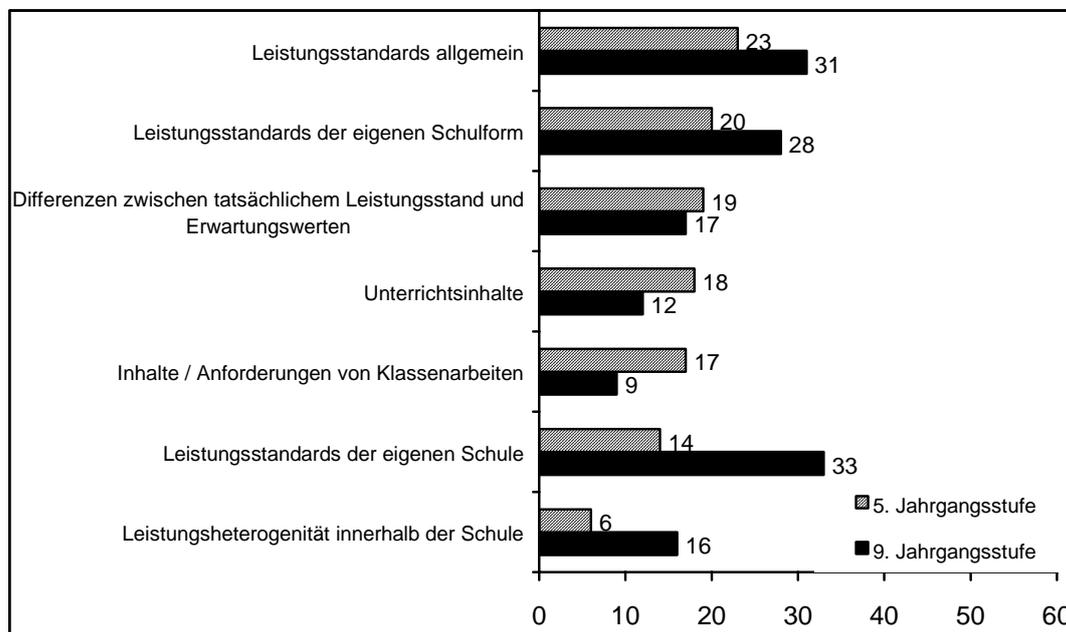
Abbildung 30: Die AG-QuaSUM und ihre Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Zwischenbericht



Offensichtlich hat sich nach den Ergebnissen der Abbildung 31 eine Reihe von QuaSUM-Arbeitsgruppen über organisatorische Fragen hinaus – Wer soll in der Schule wie über die Ergebnisse informiert werden, inwieweit öffnen wir unsere Ergebnisse gegenüber Dritten? – mit den Rückmeldungen auch inhaltlich auseinander gesetzt. Konsequenzen daraus bzw. nach-

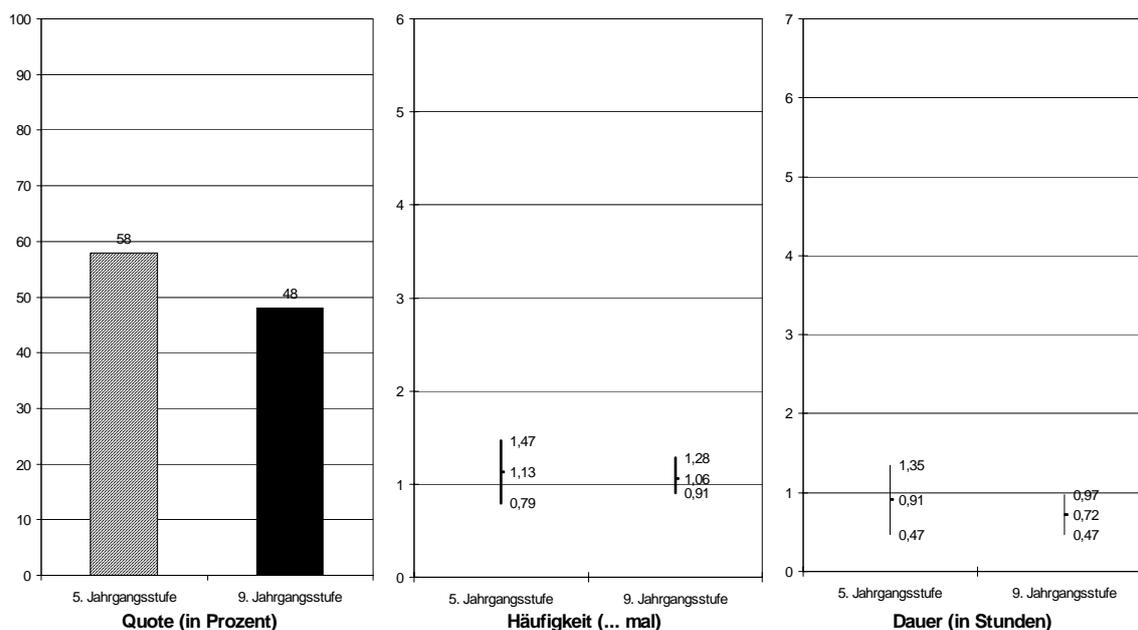
weisliche Folgen hat diese Auseinandersetzung für die Schule nach den Angaben der Schulleitungen auf der anderen Seite aber in keinem Fall gehabt.

Abbildung 31: Die AG-QuaSUm: Themen der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Zwischenbericht



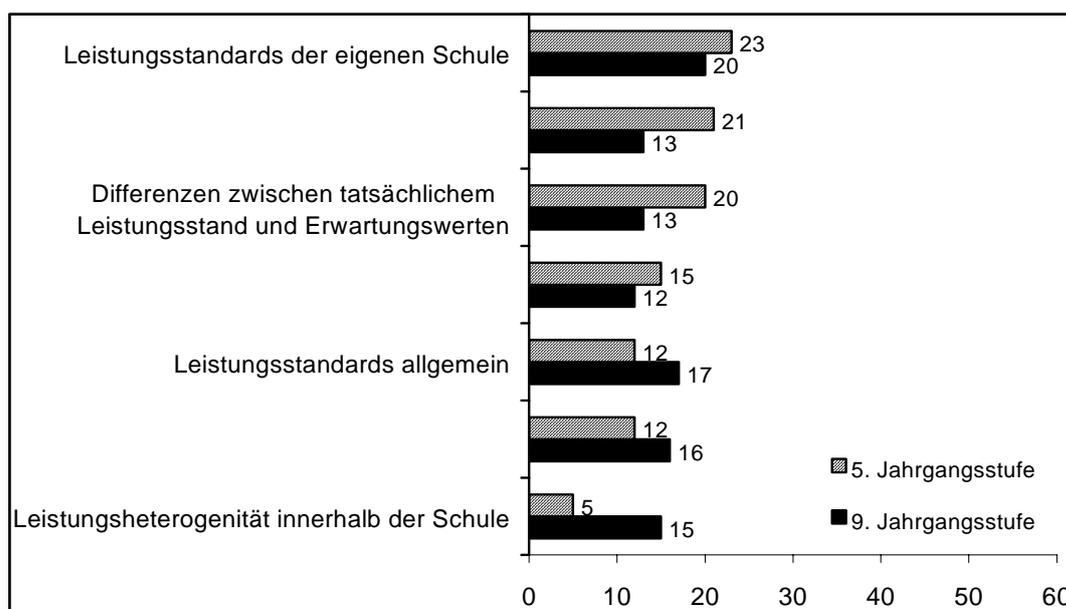
In ca. der Hälfte der Schulen (58 Prozent im Grundschulbereich; 48 Prozent im weiterführenden Schulbereich) hat sich – gleichfalls nach Angaben der Schulleitungen – die Gesamtlehrerkonferenz mit den eigenen Schulergebnissen auseinandergesetzt (vgl. Abbildung 32), wobei dies dann durchschnittlich eine Stunde in Anspruch nahm. Auch hier deuten die nahezu deckungsgleichen Angaben darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit dem QuaSUM-Zwischenbericht bei derselben Gelegenheit wie die Auseinandersetzung mit den Ergebnisrückmeldungen für einzelne Klassen bzw. Kurse erfolgt ist (ohne Abbildung).

Abbildung 32: Die Gesamtkonferenz und ihre Auseinandersetzung über die klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen für die Schule (nach Jahrgangsstufe)



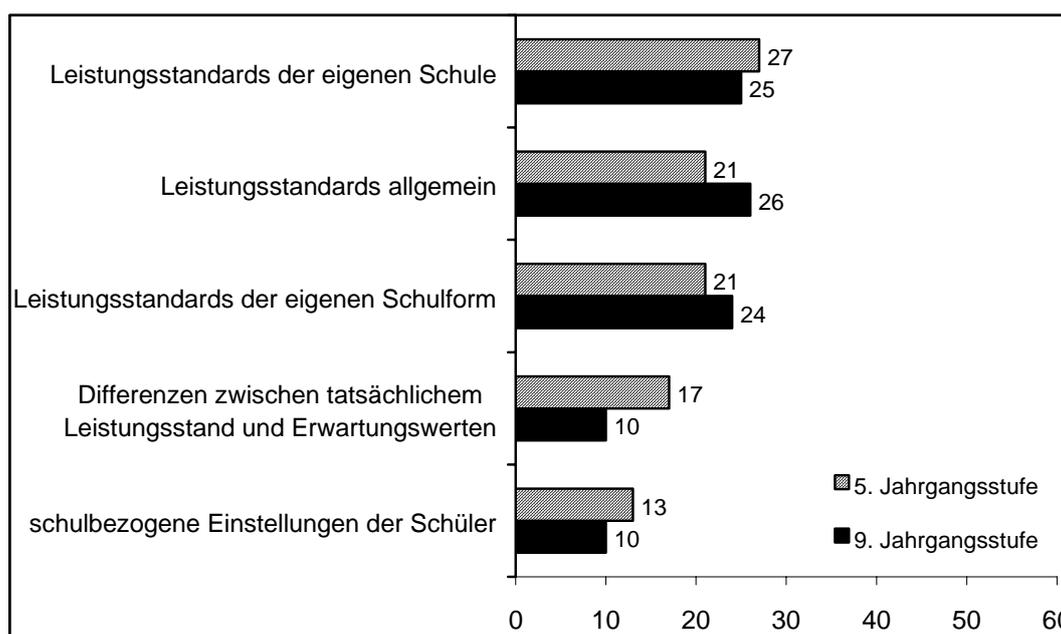
Die genannten QuaSUM-Themen aus den Gesamtlehrerkonferenzen zeigen, dass die Kombination der beiden Quellen – die auf die eigene Schülerschaft hin ausgerichteten Rückmeldungen und der breiter gefasste Zwischenbericht – der Ausgangspunkt für eine vergleichend angelegte Auseinandersetzung über Leistungs- und Einstellungsmerkmale der eigenen Schülerschaft sein kann (vgl. die Abbildungen 33 und 34).³⁹

Abbildung 33: Die Gesamtlehrerkonferenz: Themen der Auseinandersetzung mit den klassen-/kursbezogenen Rückmeldungen



³⁹ Jeweils 40 Prozent der Schulleitungen benennen konkrete QuaSUM-Themen, mit denen sich die Konferenzen auseinander gesetzt haben.

Abbildung 34: Die Gesamtlehrerkonferenz: Themen der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Zwischenbericht



Wie in den QuaSUM-Arbeitsgruppen hat die Auseinandersetzung mit bzw. das Ansprechen von QuaSUM-Ergebnissen in den Gesamtlehrerkonferenzen nach Angaben der Schulleitungen zu keinen Folgen bzw. benennbaren Konsequenzen geführt. Die in den Fragebogen vorgegebenen Spalten für Eintragungen sind hier sämtlich frei geblieben.

5.3.2.4 Zusammenfassung

QuaSUM hat als Länderstudie und als Untersuchung der eigenen Schülerschaft in den drei Gremien *Fachkonferenz Mathematik*, *Gesamtlehrerkonferenz* und *QuaSUM-Arbeitsgruppe* in den an QuaSUM beteiligten Schulen offensichtlich einen unterschiedlichen Stellenwert gehabt: Wenn die Untersuchung selbst bzw. ihre Ergebnisse auch in jeweils bis zu 60 Prozent der Arbeitsgruppen oder Gesamtlehrerkonferenzen thematisiert wurden, so beschränkte sich das dort augenscheinlich eher auf organisatorische Fragen der weiteren Auseinandersetzung (AG-QuaSUM) bzw. es handelte sich weitgehend um eine bloße Kenntnisgabe bzw. Kenntnisnahme von Befunden (Gesamtlehrerkonferenz).

Einen anderen, eher inhaltlichen und folgenorientierten Stellenwert hat die Untersuchung zweifellos in den Mathematik-Fachkonferenzen gehabt: In bis zu 75 Prozent dieser Gremien aus QuaSUM-Schulen sind insbesondere die eigenen Schülerergebnisse erörtert worden. Ein breites Spektrum an Diskussionsergebnissen bzw. dort vereinbarten Folgerungen bezieht sich dabei vordringlich auf Möglichkeiten von kooperativen Strategien in den Bereichen „Standardsicherung“ und „Unterrichtsgestaltung“. In keiner der befragten Personengruppen sind

die Angaben über die Auseinandersetzung und über eigene Konsequenzen aus QuaSUM so zahlreich und facettenreich wie bei den Fachkonferenzen. Offensichtlich hat sich dieses Gremium – neben den Mathematiklehrkräften der Testklassen bzw. -kurse – am nachhaltigsten von QuaSUM angesprochen gesehen bzw. die QuaSUM-Studie und die eigenen Schulergebnisse als Auslöser für weitere Handlungsstrategien in der Schule angenommen.

Unter der leitenden Fragestellung „Inwieweit findet als Folge der Ergebnismeldungen ein kollegialer Austausch über QuaSUM statt?“ zeigt sich auch in der Befragung der Mathematiklehrkräfte, dass die Auseinandersetzung im Kollegenkreis vor allem eine sach- bzw. fachbezogene Verhandlung dargestellt hat: Wie QuaSUM auf Gremienebene Angelegenheit der Fachkonferenz Mathematik war, so war die Untersuchung auf Personenebene primär eine Angelegenheit der Mathematik-Fachlehrer. Der formelle und informelle Austausch fand weniger im Kreise der Lehrkräfte einer betroffenen Klasse, sondern viel eher zwischen den Kolleginnen und Kollegen statt, die dasselbe Fach unterrichten. Die angegebenen Konsequenzen waren dementsprechend auf eine Optimierung von gemeinsamen Standards und methodischen bzw. didaktischen Absprachen gerichtet.

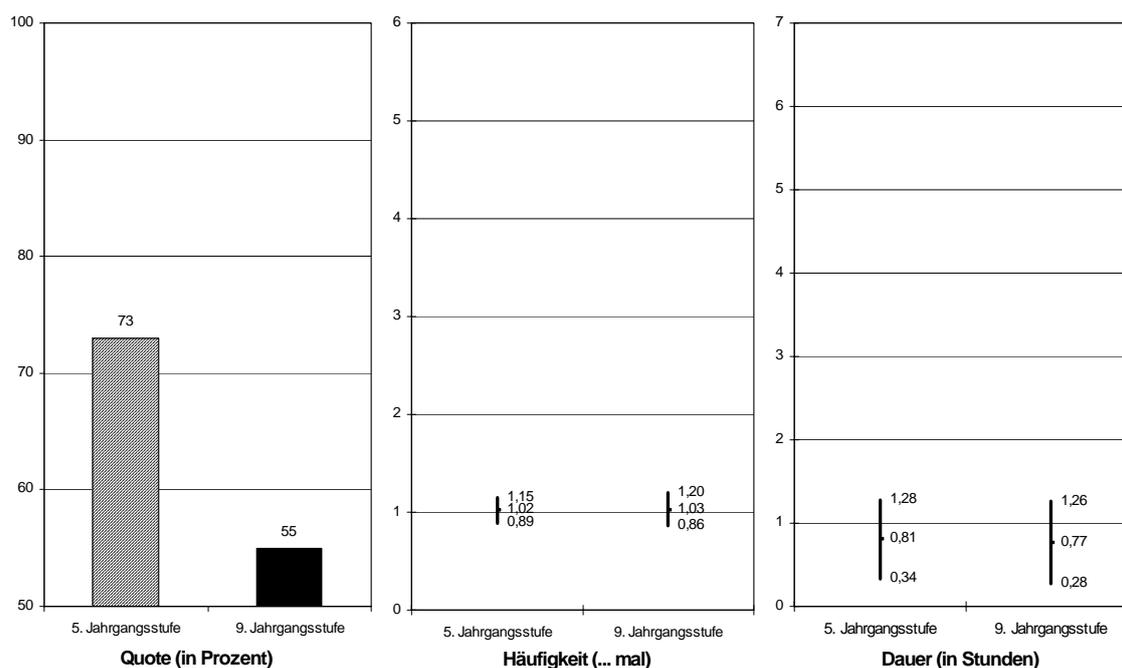
5.3.3 Auseinandersetzungen über das Schulkollegium hinaus

5.3.3.1 Eltern der getesteten Schülerinnen und Schüler

Den Klassenlehrkräften war die Aufgabe zugefallen, die Eltern vorab über die QuaSUM-Untersuchung zu informieren und ihnen nach der Untersuchung Auskunft über die Klassen- bzw. Kursergebnisse zu erteilen. Die Quote der Klassenlehrkräfte, die den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler überhaupt Ergebnisse mitgeteilt haben, lag nach Angabe der Befragten in der Grundschule bei 73 Prozent und in den weiterführenden Schulen bei 55 Prozent⁴⁰, wobei die sich anschließenden Angaben zur Häufigkeit und zur Dauer darauf hindeuten, dass sich die Gespräche in der Regel auf Mitteilungen im Rahmen von Elternabenden beschränkt haben (vgl. Abbildung 35).

⁴⁰ In 90 Prozent der Fälle hat es nach Auskunft der Grundschul-Mathematiklehrkräfte auf der Grundlage der eigenen klassenbezogenen Rückmeldung in der Jahrgangsstufe 5 eine Aussprache mit den Schülerinnen und Schülern der Testklasse gegeben. In der Jahrgangsstufe 9 lag der Wert mit 82 Prozent etwas niedriger. Offensichtlich haben die Mathematiklehrkräfte es als besondere Möglichkeit angesehen, mit ihren Schülerinnen und Schülern anhand der Klassen- bzw. Kursergebnisse eine Reflexion über den gemeinsamen Unterricht stattfinden zu lassen.

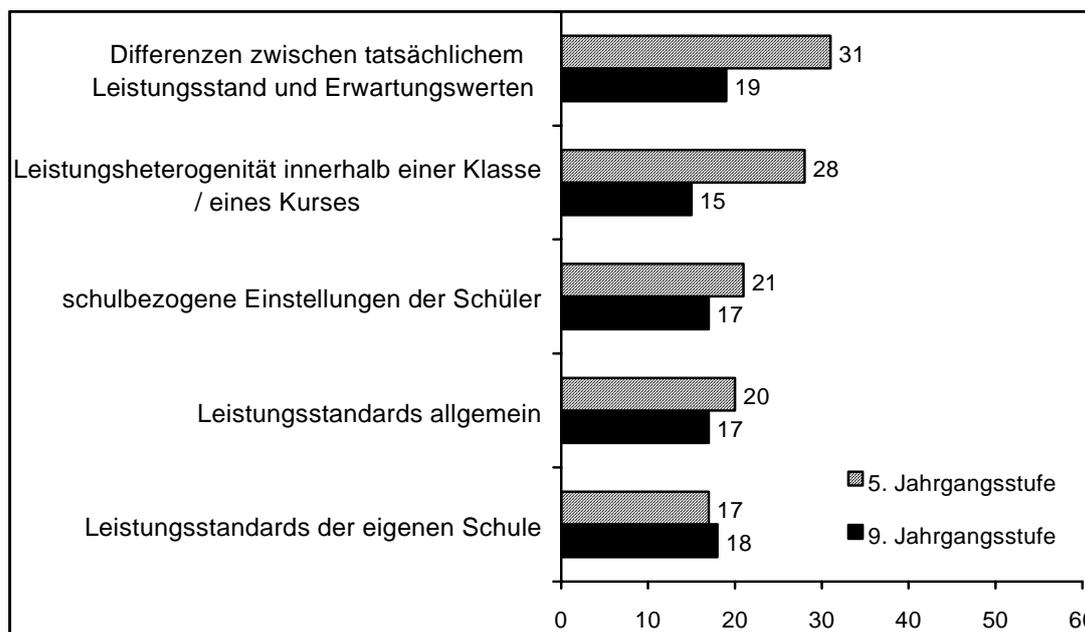
Abbildung 35: Klassenlehrkräfte und Elternversammlung: Auseinandersetzung über die klassen-/kursbezogene Rückmeldung (nach Jahrgangsstufe)



Im Vorfeld der Rückmeldungen wurden von Multiplikatoren und Schulleitungen Bedenken dahingehend geäußert, dass das Verfahren, den Eltern obligatorisch Klassenergebnisse mitzuteilen, in Schulen zu Spannungen führen könnte. Insbesondere bei nicht so günstigem Abschneiden von Klassen bzw. Kursen wurde vermutet, dass sich damit seitens der Eltern die Möglichkeit zu unverhältnismäßiger Kritik an einzelnen Mathematiklehrkräften entladen würde. Der Umstand, dass insbesondere in den Grundschulen in einem Viertel und in den weiterführenden Schulen in knapp der Hälfte der Klassen nach Auskunft der Klassenlehrkräfte keine Elterninformation stattgefunden hat, war zum Teil sicherlich auf organisatorische Gründe zurückzuführen: Es werden schlicht keine Elternabende stattgefunden haben, an denen ein Tagesordnungspunkt „QuaSUM – Ergebnisse der Klasse“ hätte angesprochen werden können. In vielen Fällen ist aber auch nicht auszuschließen, dass keine Elterninformation erfolgte, um mögliche Konflikte erst gar nicht aufkommen zu lassen.

Thematisch standen bei den Elterninformationen vor allem die Differenzen zwischen den Leistungswerten und den Erwartungswerten, die Leistungsheterogenität in der Klasse, die schulbezogenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler sowie allgemeine und Leistungsstandards der eigenen Schule im Mittelpunkt der Aussprachen (vgl. Abbildung 36).

Abbildung 36: Klassenlehrkräfte und Elternversammlung: Themen der Auseinandersetzung über die klassen-/kursbezogene Rückmeldung für die Klasse (nach Jahrgangsstufe)



Der Tatbestand, dass weder von den Klassenlehrkräften noch von den Mathematiklehrkräften oder von Schulleitungen irgendwelche Folgerungen oder Konsequenzen aus Elterngesprächen über QuaSUM aufgezeichnet wurden, deutet noch einmal darauf hin, dass die Ergebnissrückmeldung regelhaft Mitteilungskarakter hatte und eine weitere Diskussion darüber mit den Eltern zumeist nicht stattgefunden hat.

5.3.3.2 Schulaufsicht und Multiplikatoren für Schulqualitätsuntersuchungen

Im Zusammenhang mit der QuaSUM-Untersuchung wurden ca. 30 Lehrkräfte im Rahmen einer Fortbildung qualifiziert, um die Testschulen als Multiplikatoren für Schulqualitätsuntersuchungen sowohl bei der Datenerhebung als auch im Umgang mit dem wissenschaftlichen (Zwischen-)Bericht und den klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen zu beraten und zu unterstützen. Dieses Modell zielte darauf, die schulinternen Auswertungsprozesse außerhalb formal hierarchisch strukturierter Zusammenhänge zu befördern: Die Schulaufsicht stand als Ansprechpartner für Beratungen bereit, die von Schulen eingefordert werden konnten; sie erhielt (außer für Schulen in Schul- oder Modellversuchen) keine schul- bzw. klassenbezogenen Informationen. Die Inanspruchnahme der Unterstützungsangebote (Multiplikatoren für Schulqualitätsuntersuchungen, Schulaufsicht und zusätzlich Moderatoren bzw. Mitarbeiter des Pädagogischen Landesinstituts) war jeweils in das Ermessen der Schulen gelegt worden.

Gespräche zwischen *Schulaufsicht* und QuaSUM-Schulen über die klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen oder den wissenschaftlichen Zwischenbericht haben auf Einzellehrebene praktisch kaum stattgefunden: 6 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 1 Prozent (Jahrgangsstufe 9) der Mathematiklehrkräfte haben nach eigenen Angaben mit der Schulaufsicht über die Ergebnisse ihrer eigenen Klasse bzw. ihres eigenen Kurses gesprochen; bezogen auf den QuaSUM-Zwischenbericht waren es ebenfalls nur 5 Prozent bzw. 4 Prozent. Die höchsten Werte für alle befragten Gruppen ergaben sich hier für die Schulleitungen im Grundschulbereich: 17 Prozent (bzw. 13 Prozent) von ihnen gaben an, mit der Schulaufsicht für ihre Schule über die eigenen schulbezogenen Rückmeldungen (bzw. den QuaSUM-Zwischenbericht) gesprochen zu haben. Für alle sonstigen befragten Gruppen und Teilaspekte der Rückmeldungen lagen die Quoten niedriger.

Auch die Gruppe der *Multiplikatoren* ist zur Unterstützung der schulischen Reflexion der eigenen bzw. der Landesergebnisse wenig angefordert worden. 6 Prozent der Mathematiklehrkräfte und 6 Prozent der Klassenlehrkräfte (jeweils in beiden Jahrgangsstufen) haben bestätigt, sich mit den Ergebnissen der eigenen Klasse bzw. des eigenen Kurses zusammen mit einem der Multiplikatoren auseinander gesetzt zu haben. Bei den Schulleitungen und Fachkonferenzleitern lagen die Quoten etwas höher. Von den Fachkonferenzleitern versicherten 10 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 12 Prozent (Jahrgangsstufe 9) und bei den Schulleitungen 12 Prozent (Jahrgangsstufe 5) bzw. 6 Prozent (Jahrgangsstufe 9), dass sie mit dem Multiplikator für ihre Schule über die Schulergebnisse diskutiert hatten. Bezogen auf den wissenschaftlichen Bericht lagen die Angaben zwischen 11 Prozent (Schulleitungen aus weiterführenden Schulen) und 19 Prozent (Schulleitungen aus Grundschulen).

Gegenstand der Beratungen zwischen Schulleitungen bzw. Lehrkräften auf der einen und Schulaufsicht bzw. Multiplikatoren auf der anderen Seite waren nach Auskunft der Befragten ausnahmslos vorbereitende Gespräche zu Informationsveranstaltungen für das Kollegium oder für Eltern der Schule und vor allem Nachfragen zum formalen Verständnis des Berichts und der Rückmeldungen. Inhaltlicher Gesprächs- oder Unterstützungsbedarf wurde den Multiplikatoren bzw. der Schulaufsicht gegenüber offensichtlich nicht geäußert.

5.3.3.3 Zusammenfassung

Den Schulen waren zu den Rückmeldungen schriftliche Hinweise übergeben worden (vgl. Anlage 2), wonach sie die bereitgestellten externen Evaluationsdaten vor allem für eigene schulische Fragen im Zusammenhang mit internen Evaluationsprozessen und für die Entwicklung eigener Programme nutzen sollten. Nach den im Abschnitt 5.3.3 berichteten Ergeb-

nissen haben sich die Schulen – insbesondere, wenn man die Ergebnisse aus Abschnitt 5.3.2 vergleichend hinzuzieht – zunächst einmal als Verbund von Schulleitung, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gesehen, den die Ergebnisse primär bzw. ausschließlich etwas angehen. In dem so definierten Schulrahmen fanden auch ein breiterer Austausch und inhaltliche Auseinandersetzungen über erreichte und erreichbare Mathematikleistungen der eigenen Schülerschaft und deren Einstellungen zur Schule und zum Unterricht statt. Die Elternschaft, deren Information weitgehend in einer Art Pflichtveranstaltung erfolgt zu sein scheint, und vor allem die Schulaufsicht sowie die externen Moderatoren bzw. Multiplikatoren sind, insofern sie in die schulischen QuaSUM-Auseinandersetzungen entweder überhaupt nicht einbezogen wurden oder von thematischen Diskussionen weitgehend ausgeschlossen geblieben sind, von den QuaSUM-Schulen demnach nicht als Bestandteil ihrer Pädagogik definiert worden, der zu einer produktiven Weiterarbeit an aufgeworfenen Fragen beitragen könnte.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Nach TERHART (2002, S. 98ff.) sollte sich das Einbringen von Ergebnissen aus Qualitätsuntersuchungen – insbesondere von vergleichenden Leistungsstudien – in Strategien der Qualitätsverbesserung *innerhalb* der Schule auf fünf Bereiche beziehen: Lehrpersonal, Unterricht, Kollegium sowie Schulleitung und Schulaufsicht. Wenngleich sein Ansatz allgemeiner auf Rezeptions- und Umsetzungsstrategien aus veröffentlichten Forschungsergebnissen auf aggregierter Ebene gerichtet ist, gilt dieser Anspruch auch und besonders für die einzelschul- und klassenbezogene Rückmeldung von Ergebnissen, insofern diese Bereiche als Schlüsselvariablen in der Diskussion um eine „gute Schule“ gelten. Die QuaSUM-2-Ergebnisse sollen im Rahmen dieses Resümees aus der Perspektive von bzw. im Hinblick auf diese Bereiche zusammengefasst und bewertet werden.

Bei insgesamt befriedigenden bis guten Beteiligungsquoten an der QuaSUM-2-Studie – ca. 75 Prozent der QuaSUM-Schulen haben an der postalischen Nachbefragung teilgenommen, wobei die Quoten für die einzelnen Gruppen Mathematiklehrkräfte, Klassenlehrkräfte, Fachkonferenzleiter und Schulleiter jeweils zwischen 50 Prozent und 70 Prozent lagen – stehen das Lehrpersonal und die Schulleitungen standardisierten Schulleistungsuntersuchungen allgemein und QuaSUM im Besonderen gespalten gegenüber. Bei der Einschätzung von QuaSUM und insbesondere der QuaSUM-Rückmeldestrategie zeigte sich ein relativ breites Spektrum an Lehrer- und Schulleiterurteilen. Wenn man in den Schulen auch nicht gerade von einer ungebrochenen Euphorie gegenüber Schulleistungsstudien sprechen kann, so wird die Rückmeldung der Ergebnisse doch insgesamt eher befürwortet und die brandenburgische Rückmeldestrategie insgesamt positiv angenommen.

Bemerkenswert erschienen die hohe Bereitschaft und das ausgeprägte Tun der eigenen Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Befunden – sowohl seitens der Mathematiklehrkräfte und der Klassenlehrkräfte als auch seitens der Fachkonferenzleiter und der Schulleitungen – auf allen drei Ebenen, also bei den Rückmeldungen für die eigene Klasse, den Rückmeldungen für die Schule und beim wissenschaftlichen Zwischenbericht. Auch die Selbstauskünfte und die Inhalte darüber, unter welchen thematischen Schwerpunkten QuaSUM und die QuaSUM-Rückmeldungen von den Einzelnen zur Kenntnis genommen wurden, können als positives Merkmal dafür gewertet werden, dass die vergleichende, extern durchgeführte Evaluation als Ansatzpunkt für Reflexionen über eigene Standards und eigenen Unterricht im Kern akzeptiert ist.

In der Literatur wird durchweg die Zusammenarbeit im Kollegium als wichtige Komponente der Schulentwicklung bezeichnet. QuaSUM hat in den Kollegien als Länderstudie und als Untersuchung der eigenen Schülerschaft am auffälligsten in der Fachkonferenz Mathematik einen positiven Stellenwert gehabt: In bis zu 75 Prozent dieser Gremien innerhalb der QuaSUM-Schulen sind die eigenen Schul- und die brandenburgischen Ergebnisse erörtert worden. Ein breites Spektrum an Diskussionen und daran anknüpfend an vereinbarten Folgerungen bezieht sich dabei vordringlich auf Möglichkeiten von kooperativen Strategien in den Bereichen „Standardsicherung“ und „Unterrichtsgestaltung“. In keiner der befragten Personengruppen sind die Angaben über die Auseinandersetzung und über Konsequenzen aus QuaSUM so zahlreich und facettenreich wie bei den Fachkonferenzen. Offensichtlich hat sich dieses Gremium – neben den unmittelbar in die Untersuchung einbezogenen Mathematiklehrkräften der Testklassen bzw. -kurse – am nachhaltigsten von QuaSUM angesprochen gesehen bzw. die QuaSUM-Studie und die eigenen Schulergebnisse als Auslöser für die Diskussion um Handlungsstrategien in der Schule angenommen. Überhaupt zeichnet sich ab, dass die Rezeption von QuaSUM in den Schulen primär fachbezogen erfolgt ist: Der Austausch erfolgte weniger im Kreise der Lehrkräfte einer betroffenen Klasse, sondern viel eher zwischen den Kolleginnen und Kollegen, die mit Mathematik dasselbe Fach unterrichten. Deutlich bestimmend waren jeweils Leistungsaspekte mit Blick auf die Testergebnisse, weniger die Einstellungsmerkmale aus den Schülerfragebogen.

Nach ROLFF (2002, S. 93) stellen Rückmeldungen aus Leistungsuntersuchungen den Schulen potenziell beachtenswerte Referenzdaten für die interne Evaluation zur Verfügung. Er betrachtet es allerdings als Irrtum zu glauben, dass aus diesen Daten automatisch Schulentwicklung entspringt, und vertritt dazu die Auffassung, dass eine lernfördernde Atmosphäre Voraussetzung für eine produktive innerschulische Nutzung von Rückmeldedaten sei. Diese Vermutung betätigt sich nach den QuaSUM-2-Daten tendenziell und in bestimmten Bereichen explizit: In den Schulen, in denen die Lehrkräfte das allgemeine Schulklima⁴¹ sowie die allgemeine⁴² und fachbezogene Zusammenarbeit⁴³ im Kollegium eher positiv einschätzen, er-

⁴¹ Der Skala „Schulklima“ liegen die Items „Ich arbeite gern an dieser Schule“, „Im Kollegium herrscht ein gutes Klima“ und „Im Allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern“ zugrunde.

⁴² Die Skala „Allgemeine Zusammenarbeit im Kollegium“ setzt sich aus den Items zusammen: „Ich finde es hilfreich, von Kollegen auch kritisiert zu werden“, „Hier kann man mit der Unterstützung der Kollegen rechnen, wenn man Probleme mit Eltern oder Schülern hat“, „Auf den Erfahrungsaustausch im Kollegium wird bei uns viel Wert gelegt“, „Unter den Kollegen herrscht Konkurrenz (rekodiert)“ und „Die Arbeit wäre erfolgreicher, wenn die Kollegen besser zusammenarbeiten würden. (rekodiert)“.

geben sich insgesamt höhere Quoten und längere Zeiten in der Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Ergebnissen. Deutlich zeigt sich dies bei den Angaben der befragten Mathematiklehrkräfte. Insbesondere diejenigen mit hohen Werten für eine positive Einschätzung der fachbezogenen Zusammenarbeit im Kollegium geben eher deutlich an, sich mit den Kolleginnen und Kollegen in der Schule über die Rückmeldungen für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs ($r = .21$), über die schulbezogenen Rückmeldungen ($r = .20$) und über den wissenschaftlichen Zwischenbericht ($r = .18$) überhaupt ausgetauscht zu haben. Auch bei den Angaben zur Häufigkeit von Auseinandersetzungen zeigen sich statistisch signifikant positive Zusammenhänge.⁴⁴

Wenn diese Maße auch nicht kausal interpretiert werden können, so sprechen die aufgezeigten Zusammenhänge weniger dafür, dass aus klassen- bzw. schulbezogenen Ergebnisrückmeldungen aus Leistungsstudien wie QuaSUM schulische Kooperationsstrategien in Gang gesetzt werden. Vielmehr ist es umgekehrt wahrscheinlich, dass kooperativ arbeitende Schulen sich als Handlungseinheit eher mit den Ergebnissen auseinandersetzen. Mit Bezug auf die von ROLFF (2002) formulierte Vermutung, dass sich aus den Rückmeldungen nicht automatisch Schulentwicklungsprozesse ergeben, zeigt sich weiterhin, dass sich aus der gewählten Rückmeldestrategie und der schulischen Auseinandersetzung mit QuaSUM wenige klar definierbare, unmittelbare Konsequenzen für den Schulalltag und für eine optimierte Unterrichtsgestaltung ergeben haben.

Insgesamt geben wenige Lehrkräfte und Schulleitungen an, dass sie für sich bzw. für ihre pädagogische Arbeit aus der Lektüre bzw. Reflexion der QuaSUM-Ergebnisse heraus Konsequenzen gezogen haben. Bei den Mathematiklehrkräften bzw. Klassenlehrkräften sind es jeweils unter 20 Prozent derjenigen, die ihre Rückmeldung zur Kenntnis genommen haben, die daraus konkret benennbare Konsequenzen formulieren. Bei den Mathematik-Fachkonferenzleitern und Schulleitungen liegen die Angaben zu Konsequenzen aus den Schul- und Landesergebnissen jeweils unter 30 Prozent Nennungen. Die angegebenen Konsequenzen aus den

⁴³ Die Skala „Fachbezogene Zusammenarbeit im Kollegium“ umfasst die Items: „Bei uns können die Schüler davon ausgehen, dass die einzelnen Lehrer ähnliche Anforderungen im Unterricht stellen.“, „Die Zusammenarbeit mit Kollegen, die dieselben Fächer vertreten wie ich, funktioniert gut.“ und „Gemeinsame Planungen zur Behandlung von Unterrichtsthemen sind bei uns die Ausnahme. (rekodiert)“.

⁴⁴ Die Korrelationen zwischen der Variablen „Fachbezogene Zusammenarbeit im Kollegium“ und den drei Variablen „Häufigkeit mit Auseinandersetzung mit den Mathematiklehrkräften der eigenen Schule über die Rückmeldungen für die eigene Klasse, über die schulbezogenen Rückmeldungen und über den wissenschaftlichen Zwischenbericht“ liegen jeweils zwischen $r = .18$ und $r = .20$.

Vergleichswerten heraus richten sich in der Regel auf eine Optimierung von gemeinsamen Standards und auf methodische bzw. didaktische Absprachen.

DITTON (2000, S.75) verweist darauf, dass bei Ansätzen der Qualitätskontrolle und -sicherung die Unterrichtssituation im Vordergrund stehen sollte. Maßnahmen der Evaluation im schulischen Bereich sollten – so seine Forderung – Informationen zu Stärken und Schwächen des Unterrichts im Einzelnen aufzeigen können und zu differenzierten Profilen der einzelnen Schulklassen und der Erfolge der Lehrkräfte einer Schule führen. Das Ergebnis einer Evaluation sollten praktisch verwertbare Einzelinformationen zu effektiven und realisierbaren Verfahren der Verbesserung des Unterrichts sein. Außerdem geben sie Anregungen dazu, wie durch Maßnahmen auf der schulischen Ebene und im schulischen Kontext ein effektiver Unterricht besser gewährleistet und abgesichert werden kann. Aus QuaSUM-2 heraus erscheint dazu bemerkenswert: Wenn sich die Frage des „guten Unterrichts“ nach TERHART (2002) auf den drei Feldern (1) der Gestaltung und Vorbereitung des Kontextes, (2) der Durchführung des Unterrichts selbst und (3) der nachgängigen Analyse und Auswertung entscheidet, konzentrieren sich die QuaSUM-Rezeptionsstrategien bzw. daraus abgeleitete Konsequenzen für den Unterricht – auf individueller und auf kollegialer Ebene – auf die Kontextplanung und auf die Auswertung von Unterricht. Für die Prozessgestaltung selbst geben die Daten aus Sicht der Lehrkräfte offensichtlich keine Ansatzpunkte.

Personalqualifizierung bzw. Personalentwicklung ist nach TERHART (2002) eines der wichtigsten Felder der Qualitätssicherung. Das bedeutet im hier behandelten Kontext, dass der Weiterqualifizierung des Lehrpersonals im Rahmen des Verständnisses und der Möglichkeiten und Grenzen der Aussagekraft von klassen- und schulbezogenen Rückmeldungen eine entscheidende Rolle zukommt. In QuaSUM war die Verantwortung für den Umgang mit den Ergebnissen – bei Bereitstellung von schriftlichen Hinweisen zum Verständnis der Materialien (vgl. Anlage 2) – in die Verantwortung der Schulen gelegt, wobei besonders qualifizierte Multiplikatoren für Leistungsuntersuchungen und die Schulaufsicht als Berater hinzugezogen werden konnten. Die Schulen haben dieses Unterstützungsangebot kaum bis gar nicht angenommen. Insbesondere hier scheint detaillierteres Wissen darüber notwendig, unter welchen Bedingungen Schulen derartige Unterstützung annehmen bzw. anfordern. Es ist zu vermuten, dass hier Fragen des Vertrauensschutzes und der zugebilligten Kompetenz bei der Beurteilung der externen Evaluationsdaten über die eigene Schule eine entscheidende Rolle spielen.

Es scheint eine der dringlichsten Aufgaben im Kontext weiterer Rückmeldestrategien aus Leistungsstudien zu sein, den beteiligten Schulen die wissenschaftlichen Vorüberlegungen, Ergebnisberichte und insbesondere die eng schulbezogenen Befunde in einer Sprache und ei-

ner Form bereitzustellen, die Lehrkräften ein eigenes Verständnis ermöglichen. Für Schulentwicklungsbelange gilt es, dies durch geeignete Stützsysteme zu flankieren, wobei vorliegende Verfahren wie Schulberatungsagenturen, Multiplikatorensysteme sowie Aus- und Weiterbildung in methodischen und statistischen Belangen auf ihre Akzeptanz und Wirksamkeit optimiert werden müssen, um vorhandene Potenziale der Rückmeldungen besser auszuschöpfen und die Möglichkeiten und Grenzen der Ergebnisse für die Schulen noch transparenter auszuloten.

Literaturverzeichnis

- ALLEMAN, J. (1997): Curriculum Standards? Yes. Curriculum Standards Exclusivley? No. In: Dubs, R. & Luzi, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen. S. 35-44.
- ALTRICHTER, H. (1999): Selbstevaluation von Schulen als Strategie der Qualitätsentwicklung. Begriffe, Erwartungen und Erfahrungen. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops Blumau / Steiermark, 18. bis 21. Feber 1999. Graz. S. 23-71.
- ALTRICHTER, H., SCHLEY, W. & SCHRATZ, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien.
- ARNOLD, K.-H. (1999): Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster, New York, München und Berlin.
- ARNOLD, K.-H. (2002): Schulentwicklung durch Rückmeldung der lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (5), S. 741-764.
- BAUMERT, J. (1998): Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Rost D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim. S. 219-225.
- BAUMERT, J. (1999): Die Rolle standardisierter Vergleichsuntersuchungen in einem System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops Blumau / Steiermark, 18. bis 21. Feber 1999. Graz. S. 72-79.
- BAUMERT, J. / BOS, W. / LEHMANN, R. H. (HRSG.) (2000a). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.
- BAUMERT, J. / BOS, W. / LEHMANN, R. H. (HRSG.) (2000b). Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen.
- BAUMERT, J. & KÖLLER, O. (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik. Heft 6/98. S. 12-18.
- BAUMERT, J., LEHMANN, R., LEHRKE, M., SCHMITZ, B., CLAUSEN, M., HOSENFELD, I., KÖLLER, O. & NEUBRAND, J. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen.
- BAUMERT, J., LEHMANN, R., LEHRKE, M., CLAUSEN, M., HOSENFELD, I., NEUBRAND, J., PATJENS, S., JUNGCLAUS, H. & GÜNTHER, W. (1998): Testaufgaben Mathematik TIMSS 7./8. Klasse (Population 2) (Materialien aus der Bildungsforschung des Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Nr. 60). Berlin.
- BEER, S. (2000): PISA – Die Zeit wird knapp. Beitrag für die Neue Deutsche Schule, Zeitschrift des Landesverbandes der GEW Nordrhein-Westfalen (Informationen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. PISA-INFO 02/2000). Frankfurt am Main.

- BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG DER FREIEN HANSESTADT HAMBURG (1998a): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 7. Projektskizze. Hamburg.
- BOS, W., LANKES, E.-M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., WALTHER, G. & VALTIN, R. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin.
- BOS, W. & SCHWIPPERT, K. (2002). TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. In: *Bildung und Erziehung* 55, 1, S. 5-23.
- BRÜGELMANN, H. (Hrsg.) (1999): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber.
- BUHREN, C. G., KILLUS, D. & MÜLLER, S. (1998): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund.
- BURKHARD, C. (1995): Selbstevaluation. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen. Bönen.
- BURKHARD, C. (1998): Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und –sicherung von Schule. Frankfurt am Main
- BURKHARD, C. & EIKENBUSCH, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation. Berlin.
- DESI-KONSORTIUM (2001): Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International. Projektplan und Angebot an die Kultusministerkonferenz. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- DEMMER, M. (1999): Neuerliche Anti-Gesamtschulkampagne im Kontext nationaler und internationaler Leistungsvergleiche (Informationen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. PISA-INFO 02/1999). Frankfurt am Main.
- DEMMER, M. (2000): „Der fortwährende TIMSS-Schock – Was läuft in Deutschland falsch und anderswo besser? iNTERSCHUL didacta-forum bildung am 16.02.2000; Statement aus Anlass der Podiumsdiskussion (Informationen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. PISA-INFO 01/2000). Frankfurt am Main.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM. (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM. (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- DICHANZ, H. & TULODZIECKI, G. (1995): Zur Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang der Autonomie-Diskussion. In: *Pädagogische Führung*. Heft 2/95. S. 71-74.
- DUBS, R. (1997): New Public Management - Eine zukunftsweisende Reformstrategie für die Bildungsverwaltung. In: Lehmann, R. H., Venter, G., van Buer, J., Seeber, S. & Peek, R. (Hrsg.): *Erweiterte Autonomie für Schule - Bildungscontrolling und Evaluation*. 2. Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn). Berlin und Nyíregyháza. S. 49-59.

- DUBS, R. (1999): Qualitätsmanagement an Schulen: Bestandsaufnahmen und Perspektiven. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops Blumau / Steiermark, 18. bis 21. Feber 1999. Graz. S. 80-94.
- EIKENBUSCH, G. (1998): Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Oktober 1999): Indikatoren und Benchmarks für die Qualität der schulischen Bildung. Zweiter Fortschrittsbericht. o. O.
- ELLEY, W. B. (HRSG.) (1994): The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems. Exeter.
- FEND, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern, Göttingen, Toronto und Seattle.
- FEND, H. & STÖCKLI, G. (1997): Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung. Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band I.3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen.
- GRILZ, W. (1998): Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches. Neuwied, Kriftel.
- GOODSON, I. F., HOPMANN, S. & RIQUARTS, K. (1998): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Köln.
- HAENISCH, H. (1996): Qualitätssichernde Maßnahmen in der Schule. Ein Trendbericht auf der Grundlage der Ergebnisse einer internationalen Tagung zur Schulqualität. In: Bildung und Erziehung. Heft 2/96. S. 183-196.
- HELMKE, A. & JÄGER, R. S. (Hrsg.) (2002). Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau.
- HELMKE, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- KLEMM, K. (1998): Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen?. In: Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München. S. 271-294.
- KLIEME, E. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise zu Bildungsstandards. In: zwd Bildung/Wissenschaft/Kulturpolitik, Nr. 03/2003, S. 7-18.
- KOHLER, B. (2002): Zur Rezeption von TIMSS durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 30(2), S. 33-44.
- LANGE, H. (1999): Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Heft 2/99. S. 144-160.
- LEHMANN, R. H. (1999a): Profilbildung durch integrierte Schulentwicklung. Vortrag auf der Jahrestagung des Studienkreises Schule – Wirtschaft in Miesbach / Bayern am 24.04.1999 (unveröffentlichtes Manuskript). Berlin.
- LEHMANN, R. H. (1999b): Externe Evaluation mit dem Ziel der Optimierung lokaler Schulentwicklung. Methodische Grundlagen für die Bereitstellung klassenbezogener Rückmeldungen im Rahmen der Hamburger Untersuchung zur Lernausgangslage am Beginn der Sekundarstufe I. Vortrag auf der 57. AEPF-Tagung in Erfurt am 10.03.1999 (unveröffentlichtes Manuskript). Berlin.

- LEHMANN, R. H., PEEK, R., PIEPER, I. & STRITZKY, R. VON (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim und Basel.
- LEHMANN, R. H. & PEEK, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996 (unveröffentlichter Forschungsbericht). Hamburg.
- LEHMANN, R.H. & PEEK, R.. (2001): Mathematikunterricht im Test. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM). Ergebnisse eines Forschungsprojekts der empirischen Bildungsforschung. In: humboldt-spektrum, 8. Jg., Heft 2, S. 38-43.
- LEHMANN, R.H., PEEK, R., GÄNSFUß, R. & HUSFELDT (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Hamburg. (unveröffentlichter Forschungsbericht). Hamburg.
- LEHMANN, R.H., GÄNSFUß, R. & PEEK, R. (1999a): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen - Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998 (unveröffentlichter Forschungsbericht). Hamburg.
- LEHMANN, R.H., GÄNSFUß, R. & PEEK, R. (1999b): Ergebnisse der Erhebung von Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klasse 7 (LAU 7). In: HAMBURG MACHT SCHULE, 11. Jg., 6/1999, S. 27-29.
- LEHMANN, R.H., BARTH, I., GÄNSFUß, R., LUTKAT, S. MÜCKE, S. & PEEK, R. (1999): Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik – QuaSUM. Zwischenbericht über die Untersuchung an Brandenburger Schulen im Juni 1999. Potsdam.
- LEHMANN, R. H, PEEK, R., GÄNSFUß, R., LUTKAT, S., MÜCKE, S., BARTH, I. (2000): QuaSUM. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg (Reihe Schulforschung in Brandenburg, Heft 1). Potsdam.
- LIKET, T. M. E. (1993): Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh.
- LUTKAT, S., LEHMANN, R. H. & GÄNSFUß, R. (1999): QuaSUM Pilotstudie. Konstruktionsprinzipien und Analyse (unveröffentlichter Forschungsbericht). Berlin.
- MARITZEN, N. (1996): Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. Qualitätssicherung durch Evaluation. In: Pädagogik. Heft 1/96. S. 25-29.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (1999a): Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM). Projektskizze. Potsdam.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (1999b): QuaSUM. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Hinweise für die Auswertung der klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen und des QuaSUM-Zwischenberichts (Anlage 1 zu den klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen). Potsdam.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., BEATON, A. E. ET AL. (1998): Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Chestnut Hill, MA.
- ORGANISATION FOR THE ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1995): Performance Standards in Education. Paris.

- ORGANISATION FOR THE ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2001): Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris
- PEAKER, G. F. (1975): An empirical study of education in twenty-one countries: A technical report. New York.
- PEEK, R. (1997): Zur Bedeutung von externer Evaluation für die Schulentwicklung - Das Beispiel Hamburg. In: Lehmann, R. H., Venter, G., van Buer, J., Seeber, S. & Peek, R. (Hrsg.): Erweiterte Autonomie für Schule - Bildungscontrolling und Evaluation. 2. Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn). Berlin und Nyíregyháza, S. 117-128.
- PEEK, R. (2001a): Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel. S. 323-335.
- PEEK, R. (2001b): Rückmeldestrategien als Element der Qualitätsentwicklung durch großflächige Tests. In: journal für schulentwicklung. Heft 2/2001. S. 55-64.
- PEEK, R. & NEUMANN, A. (in Druck): Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungstudien. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): PISA – Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen.
- POSCH, P. & ALTRICHTER, H. (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck und Wien.
- POSTLETHWAITE, T. N. (1995). International Empirical Research in Comparative Education: An Example of the Studies of the International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA). In: Tertium Comparationis. Journal für internationale Bildungsforschung, Heft 1/1. S. 1-19.
- REFERAT SCHULPSYCHOLOGIE DER BSJB (1998): Aspekte der Lernausgangslage - Klassenstufe 5. Wichtige Ergebnisse, Auswertungsprozeß und Konsequenzen (unveröffentlichter Bericht). Hamburg.
- ROLFF, H.-G. (1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München.
- ROLFF, H.-G. (1996): Autonomie von Schule - Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: Melzer, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen. S. 209-227.
- ROLFF, H.-G. (1997): Schulprogramm und externe Evaluation oder Qualitätssicherung durch externe Evaluation? In: Pädagogische Führung. Heft 20/97. S. 124-127.
- ROLFF, H.-G. (2002): Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. In: Rolff, H.-G., Holtappels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer, H. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München. S. 75-98.
- SCHEERENS, J. & BOSKER, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford.
- SCHNABEL, K. (1998): Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt. Münster, New York, München und Berlin.
- SCHULTZE, W. (1974): Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Frankfurt/M..

- SCHRATZ, M. (1996): Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schule. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens. Innsbruck und Wien.
- SCHRATZ, M. & STEINER-LÖFFLER, U. (1998). Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim.
- SCHWARZ, H. (1999): Die Lehrenden so stärken, daß sie die Lernenden stärken - 20 Thesen. Paper zur Fachtagung „Empirische Wende in der Hamburger Bildungspolitik“ am 11. Februar 1999 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Hamburg.
- SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (1997): Hamburgisches Schulgesetz vom 16. April 1997. In: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt. Teil I. Nr. 16. 1997.
- STRITTMATTER, A. (1997): Mythen und Machbares in den Qualitätsevaluation. In: journal für schulentwicklung. Heft 1/97. S. 22-29.
- STEFFENS, U. & BARGEL, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.
- STRYCK, T. & VOLKHOLZ, S. (1999): Verantwortung für das Bildungswesen – Steuerung des Bildungswesens. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Bildung: Brücken in die Zukunft. Dokumentation einer Klausurtagung zu Bildungsfragen im Juni 1999. Berlin. S. 143-149.
- VENTER, G., VAN BUER, J. & LEHMANN, R. H. (HRSG.) (1997): Erweiterte Autonomie für Schule – Grundlagen und nationale Sichtweisen. 1. Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn). Berlin und Nyíregyháza.
- VOLKHOLZ, S. (2000): Am Ende der Illusionen. Brücken zwischen bildungspolitischer Reformdebatte und Realisierungsbereitschaft vor Ort. In: Pädagogik. Heft 2/00. S. 53-55.
- VIELUF, U. (1997): Pädagogische Freiheit in staatlicher Verantwortung. In: Venter, Gy., van Buer, J. & Lehmann, R. H. (Hrsg.): Erweiterte Autonomie für Schule - Grundlagen und nationale Sichtweisen. 1. Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn). Berlin und Nyíregyháza. S. 71-81.
- WILLMS, J. D. (1992): Monitoring School Performance. A Guide for Educators. London.

Anlage 1

Fragebogen für die Mathe-Lehrkräfte

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Philosophische Fakultät IV
Institut für Allgemeine Pädagogik
Abteilung Empirische Bildungsforschung

Unter den Linden 6
(Sitz: Geschwister-Scholl-Straße 7)
10099 Berlin

Tel. (030) 2093-4151 / -4131
e-mail: rpeek@educat.hu-berlin.de

Fragebogenerhebung

mit dem Thema

Erfahrungen
von Brandenburger
Lehrerinnen und Lehrern
mit QuaSUM

Dr. Rainer Peek

Berlin, Juni 2000

Anmerkungen zur Bearbeitung des Fragebogens

Der Fragebogen ist thematisch in zwei Blöcke gegliedert.

Der erste Block (A) enthält fünf Einzelbereiche. Erfragt werden Einschätzungen zu externer Evaluation und speziell zu QuaSUM bzw. QuaSUM-Materialien sowie Informationen, wie die Befragten mit den Materialien umgegangen sind bzw. ob sich für sie Konsequenzen aus QuaSUM ergeben haben.

Der zweite Block (B) mit ebenfalls fünf Einzelbereichen zielt auf die Einschätzung und Bewertung schulischer Merkmale, die im Kontext von QuaSUM stehen und zusätzliche Hintergrundinformationen bereitstellen.

Um sicherzustellen, dass in jeder Schule

- die Schulleitung,
- die Klassenlehrkräfte der beteiligten QuaSUM-Klassen,
- die Mathematiklehrkräfte der beteiligten QuaSUM-Klassen bzw. -Kurse und
- der bzw. die Vorsitzende der Fachkonferenz Mathematik

diesen Fragebogen erhält und dass die Angaben mit bereits erhobenen Daten aus der QuaSUM-Untersuchung verknüpft werden können, haben wir die einzelnen Bögen vorkodiert und mit einer Kennziffer versehen.

Dieser Fragebogen wendet sich in Ihrer Schule an die:

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Mathematiklehrkraft der Klasse / des Kurses _____ im Schuljahr 1998/99 (_____)</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|

Wir bitten Sie, den Fragebogen alleine und für sich auszufüllen. Machen Sie bitte zu jeder Frage eine Angabe. Wir haben sonst bei fehlenden Werten Interpretationsschwierigkeiten, die die Ergebnisse schwerer interpretierbar machen.

Geben Sie den Fragebogen innerhalb von 14 Tagen in dem dafür vorgesehenen Briefumschlag verschlossen über die Schulleitung zurück. Der Briefumschlag wird erst von der Forschungsgruppe an der Humboldt-Universität geöffnet.

Ihre Angaben werden entsprechend den Datenschutzbestimmungen streng vertraulich behandelt. Es werden keine personen- bzw. schulbezogenen Ergebnisse weitergegeben.

Auf zwei Dinge möchten wir noch hinweisen:

Allein aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Fragebogen die Pluralformen Lehrer, Kollegen sowie Schüler neutral für Vertreter beiderlei Geschlechts verwendet.

Wir bitten um Verständnis, dass die Gestaltung des Fragebogens durch die Hereinnahme von Tabellen zwischen Hoch- und Querformat wechselt.

Vielen Dank.

A. Im ersten Fragenblock geht es um die QuaSUM-Materialien und um Ihre Einschätzung dieser Materialien sowie um Ihren Umgang damit.

1. Im Dezember 1999 haben die QuaSUM-Schulen ihre klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen, den QuaSUM-Zwischenbericht und schriftliche Hinweise für die Auswertung der klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen und des QuaSUM-Zwischenberichts erhalten. Bei der ersten Frage geht es darum, wie Sie diese Materialien einschätzen.

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu?

(Kreuzen Sie in jedem der drei Komplexe I. bis III. immer nur *ein* Kästchen pro Zeile an.

Falls Sie eine der Materialien selbst nicht gesehen bzw. genutzt haben, lassen Sie diesen Komplex bitte aus.)

| | I. Die klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen sind . . . | | | | II. Der QuaSUM-Zwischenbericht ist . . . | | | | III. Die Hinweise für die Auswertung der Materialien sind . . . | | | |
|----------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
| ... verständlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... ausführlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... aufschlussreich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... übersichtlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... plausibel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... nützlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... gründlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Wie sind Sie mit den QuaSUM-Ergebnissen umgegangen?

Es gibt unterschiedliche Personen(kreise), mit denen man sich über QuaSUM auseinandersetzen kann. Diese Auseinandersetzung kann wiederum Auswirkungen auf die Arbeit in der Schule haben.

Geben Sie bitte in den folgenden Tabellen 2.1 bis 2.15 für jede der in Spalte 1 aufgeführten Personen(gruppen) an, inwieweit Sie sich mit ihr in den letzten sechs Monaten über QuaSUM auseinandergesetzt haben.

In den Tabellen 2.1 bis 2.13 sind die Personen(gruppen) bereits eingetragen.

- 2.1 Sie selbst
- 2.2 Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten bzw. im Schuljahr 1998/99 unterrichtet haben
- 2.3 Mathematiklehrkräfte aus Klassen bzw. Kursen derselben Klassenstufe
- 2.4 andere Mathematiklehrkräfte der Schule
- 2.5 Mathematiklehrkräfte anderer Schulen
- 2.6 Elternversammlung der betroffenen Klasse bzw. des betroffenen Kurses
- 2.7 Schülerinnen und Schüler der betroffenen Klasse bzw. des betroffenen Kurses
- 2.8 Schulleitung
- 2.9 Arbeitsgruppe QuaSUM (Schulleitung, Mathematik- und Klassenlehrer der Klassenstufe)
- 2.10 Fachkonferenz Mathematik
- 2.11 Gesamtlehrerkonferenz
- 2.12 Schulaufsicht
- 2.13 Multiplikator für Schulleistungsstudien

In den Tabellen 2.14 und 2.15 haben Sie die Möglichkeit, Angaben für weitere Personen(gruppen) vorzunehmen.

2.14 andere, und zwar _____ (bitte eintragen)

2.15 andere, und zwar _____ (bitte eintragen)

Notieren Sie bitte

- in Spalte 3, über welche der in Spalte 2 aufgeführten Materialien Sie sich mit der in Spalte 1 benannten Person(engruppe) auseinandergesetzt haben;
- in Spalte 4, wie häufig das war;
- in Spalte 5, wieviel Zeit das insgesamt ungefähr gedauert hat und
- in Spalte 6, welche Themen bei der Auseinandersetzung eine Rolle gespielt haben

Die folgende Liste 1 enthält Kennbuchstaben für mögliche Themen, die Sie bitte in die Tabellen eintragen. Themen, die nicht in der Liste aufgeführt sind, notieren Sie bitte hinter die Kennbuchstaben R, S und T.

| | |
|---|---------------------------------------------------------------------------|
| A | Leistungsstandards allgemein |
| B | Leistungsstandards der eigenen Schulform |
| C | Leistungsstandards der eigenen Schule |
| D | Leistungsheterogenität innerhalb der Schule |
| E | Leistungsheterogenität innerhalb einer Klasse / eines Kurses |
| F | Differenzen zwischen tatsächlichem Leistungsstand und Erwartungswerten |
| G | Differenzen zwischen den Ergebnissen von Parallelklassen / Parallelkursen |
| H | schulbezogene Einstellungen der Schüler |
| I | Förderkonzepte |
| J | Unterrichtsmethoden |

| | |
|---|-------------------------------------------------|
| K | Unterrichtsinhalte |
| L | Inhalte / Anforderungen von Klassenarbeiten |
| M | Kriterien der Klassen- bzw. Kurszusammensetzung |
| N | Kriterien der Notegebung |
| O | Probleme von einzelnen Schülern |
| P | Probleme mit einer Klasse bzw. einem Kurs |
| Q | Verständnisfragen zu den Materialien |
| R | _____ |
| S | _____ |
| T | _____ |

Wenn sich aus der Auseinandersetzung Konsequenzen für die weitere Arbeit ergeben haben, notieren Sie bitte

- in Spalte 7, welche Konsequenzen das konkret waren bzw. sind.
- Notieren Sie bitte nur solche Konsequenzen, die konkrete Handlungen nach sich gezogen haben bzw. noch nach sich ziehen werden. Falls die Auseinandersetzung zu keinen Konsequenzen geführt hat, lassen Sie Spalte 7 frei.

Beispiel:

Im Folgenden ist aufgeführt, wie die Tabellen ausgefüllt werden:

| Spalte 1 Person(engruppe) | Spalte 2 Material | Spalte 3 Auseinander- setzung? | Spalte 4 Häufigkeit | Spalte 5 Dauer insgesamt | Spalte 6 Themen (vgl. Liste 1) | Spalte 7 Konsequenzen |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 2.3 Mathematik- lehrkräfte aus Klassen bzw. Kursen der betroffenen Klassenstufe | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input checked="" type="checkbox"/> | — mal | ca. — Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input checked="" type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | 3 mal | ca. 2,5 Std. | G; N | - gemeinsame Konzeption weiterer Klassenarbeiten in diesem Schuljahr |
| | QuaSUM- Zwischenbericht | ja <input checked="" type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | 1 mal | ca. 1,0 Std. | A; C | |

Die Mathematiklehrkraft einer QuaSUM-Testklasse gibt an, dass sie sich mit *Mathematiklehrkräften aus Klassen bzw. Kursen derselben Klassenstufe* (Tabelle 2.3; Spalte 1) mit den *klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen der Schule* und über *den QuaSUM-Zwischenbericht* auseinandergesetzt hat. Über die klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung speziell für die eigene Klasse hat hier keine besondere Auseinandersetzung stattgefunden (Spalte 3).

Insgesamt hat es über die klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen *drei* Gespräche (zusammengefasst circa *2 1/2 Stunden* lang) und über den QuaSUM-Zwischenbericht *ein* gemeinsames Gespräch (etwa *1 Stunde* lang) gegeben (Spalten 4 und 5).

Thematisiert wurden – bezogen auf die klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen – *Differenzen zwischen den Ergebnissen der Parallelklassen / Parallelkurse und Kriterien der Notengebung* (Kennbuchstaben G und N aus Liste 1; in Spalte 6). Bezogen auf den QuaSUM-Zwischenbericht wurden *Leistungsstandards, allgemein und hinsichtlich der eigenen Schule*, thematisiert (Kennbuchstaben A und C aus Liste 1; in Spalte 6)

Zwischen den Kollegen wurde aus der Auseinandersetzung mit den klassen- und kursbezogenen Rückmeldungen heraus als Konsequenz vereinbart, *weitere Klassenarbeiten im Schuljahr gemeinsam zu konzipieren* (Spalte 7).

| Spalte 1 | Spalte 2 | Spalte 3 | Spalte 4 | Spalte 5 | Spalte 6 | Spalte 7 |
|------------------|----------|--------------------------|------------|--------------------|--------------------------|--------------|
| Person(engruppe) | Material | Auseinander- setzung? | Häufigkeit | Dauer insgesamt | Themen (vgl. Liste 1) | Konsequenzen |

| | | | | | | |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------|--------------|--|--|
| 2.1 Sie selbst | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------|--------------|--|--|
| 2.2 Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten bzw. im Schuljahr 1998/99 unterrichtet haben | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------|--------------|--|--|
| 2.3 Mathematik- lehrkräfte aus Klassen bzw. Kursen der betroffenen Klassenstufe | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| Spalte 1 | Spalte 2 | Spalte 3 | Spalte 4 | Spalte 5 | Spalte 6 | Spalte 7 |
|------------------|----------|--------------------------|------------|--------------------|--------------------------|--------------|
| Person(engruppe) | Material | Auseinander- setzung? | Häufigkeit | Dauer insgesamt | Themen (vgl. Liste 1) | Konsequenzen |

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------|--------------|--|--|
| 2.4 andere Mathe- matiklehrkräfte der Schule | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------|--------------|--|--|
| 2.5 Mathematik- lehrkräfte anderer Schulen | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------|--------------|--|--|
| 2.6 Eltern- versammlung der betroffenen Klasse bzw. des betroffenen Kurses | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| Spalte 1 | Spalte 2 | Spalte 3 | Spalte 4 | Spalte 5 | Spalte 6 | Spalte 7 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------|--------------------|--------------------------|--------------|
| Person (engruppe) | Material | Auseinander- setzung? | Häufigkeit | Dauer insgesamt | Themen (vgl. Liste 1) | Konsequenzen |
| 2.7 Schülerinnen und Schüler der betroffenen Klasse bzw. des betroffenen Kurses | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| 2.8 Schulleitung | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| 2.9 Arbeitsgruppe QuaSUm (Schulleitung, Mathematik- und Klassenlehrer der Klassenstufe) | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| Spalte 1 | Spalte 2 | Spalte 3 | Spalte 4 | Spalte 5 | Spalte 6 | Spalte 7 |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------|--------------------------|-----------------|
| Person(engruppe) | Material | Auseinander- setzung? | Häufigkeit | Dauer insgesamt | Themen (vgl. Liste 1) | Konsequenzen |
| 2.10 Fachkonferenz Mathematik | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| 2.11 Gesamt- lehrerkonferenz | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| 2.12 Schulaufsicht | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

| <i>Spalte 1</i> | <i>Spalte 2</i> | <i>Spalte 3</i> | <i>Spalte 4</i> | <i>Spalte 5</i> | <i>Spalte 6</i> | <i>Spalte 7</i> |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------|--------------------------|-----------------|
| Person(engruppe) | Material | Auseinander- setzung? | Häufigkeit | Dauer insgesamt | Themen (vgl. Liste 1) | Konsequenzen |
| 2.13 Multiplikator für Schulleistungs- studien | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| 2.14 andere, und zwar: | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| 2.15 andere, und zwar: | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldung für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | klassen- bzw. kursbezogene Rückmeldungen für Klassen bzw. Kurse der Schule | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |
| | QuaSUm- Zwischenbericht | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> | ___ mal | ca. ___ Std. | | |

**Auf dieser Seite haben Sie Gelegenheit,
Ihre Angaben in den Tabellen 2.1 bis 2.15 zu ergänzen bzw. zu kommentieren:**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for the user to provide additional information or comments related to the data in tables 2.1 through 2.15.

3. Wenn man alles in einer Note zusammenfasst:
 Wie bewerten Sie folgende Aspekte der QuaSUM-Untersuchung?
 (sehr gut = 1; ungenügend = 6)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| allgemeine Organisation der Datenerhebung | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Schulen durch Multiplikatoren | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht | <input type="checkbox"/> |
| schriftliche Info-Materialien für die Eltern | <input type="checkbox"/> |
| schriftliche Info-Materialien für die Lehrer | <input type="checkbox"/> |
| Verfahren der Ergebnisrückmeldung | <input type="checkbox"/> |
| sonstiges: | <input type="checkbox"/> |

4. Gegenwärtig wird viel über zentrale Untersuchungen zu Schülerleistungen diskutiert.
 Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen?

| Zentrale (landesweite) Testuntersuchungen . . . | stimme gar nicht zu | stimme eher nicht zu | stimme eher zu | stimme voll zu |
|------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| sollten regelmäßig durchgeführt werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sind für die Arbeit der Schulen sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bringen nur Unruhe in die Schulen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| schaffen mehr Probleme als Nutzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| tragen dazu bei, dass man sich an den Schulen mehr bemüht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| informieren objektiv darüber, wo eine Schule steht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nützen für meine eigentliche Arbeit als Lehrer wenig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sonstiges: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Wie sollte Ihrer Meinung nach mit den Ergebnissen von zentralen Testuntersuchungen verfahren werden?

| | stimme gar nicht zu | stimme eher nicht zu | stimme eher zu | stimme voll zu |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Die Ergebnisse sollten ausschließlich in wissenschaftlichen Berichten thematisiert werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Ergebnisse einzelner Klassen bzw. Kurse sollten der Schulleitung zurückgemeldet werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Ergebnisse von Klassen bzw. von Kursen sollten den betroffenen Fachlehrern zurückgemeldet werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Ergebnisse sollten so in den Schulen bekanntgegeben werden, dass sie für das gesamte Kollegium einsehbar sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Ergebnisse von Klassen bzw. von Kursen sollten für die betroffenen Eltern zugänglich sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Ergebnisse von Klassen bzw. von Kursen sollten für die betroffenen Schüler zugänglich sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Ergebnisse von Klassen bzw. von Kursen sollten für die Schulaufsicht zugänglich sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sonstiges: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B. Der zweite Fragenblock bezieht sich auf Ihre Einschätzung schulischer Merkmale, die im Kontext von QuaSUM stehen.

6. Häufig werden in der schulpolitischen Diskussion Veränderungen gefordert. Welche der hier aufgeführten Veränderungen sind für Sie bedeutsam?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| eine stärkere Steuerung der Einzelschule durch die Verwaltung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| die stärkere Betonung der Individualität von Einzelschulen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| die Verringerung der Zahl administrativer Regelungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| die größere Selbständigkeit der Einzelschule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| detailliertere Vorgaben durch die Lehrpläne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| eine Erhöhung der Unterrichtszeit für Mathematik | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sonstiges: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Was sind Ihrer Meinung nach Kriterien für eine gute Schule?

| | | | | | | sehr wichtig |
|--------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | völlig unwichtig | | | | | |
| gute Schulleistungen der Schüler | <input type="checkbox"/> |
| Wohlfühlen der Schüler in der Schule | <input type="checkbox"/> |
| gute Kooperation im Kollegium | <input type="checkbox"/> |
| gute Beziehungen Schulleitung – Lehrer | <input type="checkbox"/> |
| gute Beziehungen Schüler – Lehrer | <input type="checkbox"/> |
| vertrauensvolles Verhältnis im Kollegium | <input type="checkbox"/> |
| attraktive außerunterrichtliche Angebote | <input type="checkbox"/> |
| guter Ruf der Schule | <input type="checkbox"/> |
| effizientes Management / gute Organisation | <input type="checkbox"/> |
| anspruchsvoller Unterricht | <input type="checkbox"/> |
| hohe Leistungserwartungen an die Schüler | <input type="checkbox"/> |
| professionelle Schulleitung | <input type="checkbox"/> |
| hohes Elternengagement | <input type="checkbox"/> |
| gemeinsam geteilte Zielsetzungen | <input type="checkbox"/> |
| sonstiges: | <input type="checkbox"/> |

8. Wie beurteilen Sie die nachfolgenden Behauptungen zur Schulaufsicht?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Die Tätigkeit der Schulaufsicht ist für meine Arbeit ziemlich unwichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der für unsere Schule zuständige Schulaufsichtsbeamte hilft uns, wenn wir ihn brauchen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde es begrüßen, wenn die Schulaufsicht die einzelnen Schulen stärker beraten würde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir sehen zu, dass wir ohne Hilfe der Schulaufsicht unsere Schule gestalten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich durch die Schulaufsicht kontrolliert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zu?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich arbeite gern an dieser Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Im Kollegium herrscht ein gutes Klima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich finde es hilfreich, von Kollegen auch kritisiert zu werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hier kann man mit der Unterstützung der Kollegen rechnen, wenn man Probleme mit Eltern oder Schülern hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unter den Kollegen herrscht Konkurrenz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auf den Erfahrungsaustausch im Kollegium wird bei uns viel Wert gelegt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Arbeit wäre erfolgreicher, wenn die Kollegen besser zusammenarbeiten würden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gemeinsame Planungen zur Behandlung von Unterrichtsthemen sind bei uns eine Ausnahme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei uns können die Schüler davon ausgehen, dass die einzelnen Lehrer ähnliche Anforderungen im Unterricht stellen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Zusammenarbeit mit Kollegen, die dieselben Fächer vertreten wie ich, funktioniert gut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fragen der Schulentwicklung werden in unserer Schule intensiv diskutiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Im Allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bis Entscheidungen zustande kommen, dauert es eine Ewigkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn etwas entschieden ist, kann man sicher sein, dass es auch so realisiert wird. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn Entscheidungen anstehen, hat das Kollegium ausreichend Gelegenheit, seine Meinung einzubringen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eltern haben Einfluss auf wichtige Entscheidungen an der Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schüler haben Einfluss auf wichtige Entscheidungen an der Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei uns besteht Einigkeit über die Ziele und Entwicklungsaufgaben der Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei uns hat jeder Kollege seine eigene Auffassung davon, wie der „Schul- und Unterrichtsbetrieb“ zu gestalten ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

| | stimme gar nicht zu | stimme eher nicht zu | stimme eher zu | stimme voll zu |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jede Schule braucht ein eigenes „Profil“ zu ihren Zielen und Entwicklungsaufgaben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Misserfolge von Schülern sind zunächst einmal auf den Unterricht zurückzuführen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schülerversagen ist als Problem der Schule und weniger des Schülers zu sehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Für den Schulerfolg ist die Begabung eines Schülers wichtiger als sein Interesse und seine Anstrengungsbereitschaft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Letztlich spiegeln sich in den Schülerleistungen die familiären Verhältnisse wieder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Immer weniger Schüler bringen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Insgesamt sinkt das Niveau der Schüler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der zu behandelnde Lehrstoff wird immer umfangreicher. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Man hat als Lehrer heute mehr Möglichkeiten, den Unterricht nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die schulische Arbeit wird immer mehr durch außerschulische Probleme erschwert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es fehlt Lehrern die berufliche Anerkennung in der Öffentlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei einer kaum zu bewältigenden Aufgabenfülle und -vielfalt verliert man die Lust an seinem Beruf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Anlage 2

Hinweise des MBS zum innerschulischen Auswertungsprozess

Alle QuaSUM-Schulen erhielten im Dezember 1999 Hinweise für die Auswertung der klassen- bzw. kursbezogenen Rückmeldungen und des QuaSUM-Zwischenberichts. Die Handreichung war in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt wurden erläuternde Hinweise zum Verständnis der Klassenrückmeldung gegeben, im zweiten Abschnitt einige Anmerkungen zum Zwischenbericht gegeben. Im Abschnitt 3 wurden zum Teil verbindliche Vorgaben zur Gestaltung des schulinternen Auswertungsprozess getroffen. Der nachfolgend abgedruckte Auszug bezieht sich ausschließlich auf diesen dritten Abschnitt der Handreichung.

Auszug:

„3. Zum Auswertungsprozess

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport stellt den Schulen mit dem ersten Zwischenbericht und den klassenbezogenen Rückmeldungen einen externen Referenzrahmen für die schulinterne Auswertung zur Verfügung. Die Schulen können diesen Referenzrahmen als Anlass und zusätzliche Information für die Reflexion ihrer pädagogischen und unterrichtlichen Arbeit nutzen und ggf. Schlussfolgerungen hinsichtlich der Gestaltung von Schule und Unterricht ziehen. Die schulinterne Auswertung soll insbesondere den Fragen der Lernentwicklung nachgehen.

Die Untersuchung liefert keine Erkenntnisse, wer eine „gute“ Lehrkraft ist, daher wären Konsequenzen in Bezug auf die Beurteilung der Lehrerpersönlichkeit durch die Schulaufsicht scheinbar naheliegend, aber grundfalsch. Im Auswertungsprozess ist zu beachten, dass die gemessenen Leistungsergebnisse durch eine Vielzahl verschiedener inner- und außerschulischer Bedingungen beeinflusst werden und keinesfalls als ausschließliches Ergebnis der Unterrichtsleistungen einzelner Lehrkräfte angesehen werden können. Eine Anforderung von klassenbezogenen Ergebnissen durch die Schulaufsicht ist nicht statthaft und soll unterbleiben.

3.1 Wer gestaltet die schulinterne Auswertung der QuaSUM-Untersuchung? Organisatorischer Rahmen

Empfänger der Rückmeldungen sind die Mathematiklehrkräfte und Klassenlehrkräfte der Klassen oder Lerngruppen der ehemaligen Jahrgangsstufe 9. Dabei kann es bei Gesamtschulen zu einem besonderen Abstimmungsbedarf kommen, weil sich die Schülerinnen und Schüler der G- und E-Kurse nicht immer eindeutig einer Klasse zuordnen lassen.

Die gesamte Koordination des Auswertungsprozesses in der Schule soll durch **eine von der Schulleitung zu bildenden Arbeitsgruppe QuaSUM** gesteuert und moderiert werden, die aus den Mathematiklehrkräften, Klassenlehrern und der Schulleitung der einbezogenen Jahrgangsklassen besteht.

Die Arbeitsgruppe legt u. a. fest, **wie** die betroffenen Eltern und Schüler informiert werden und ob klassenbezogene Ergebnisse mit dem Wunsch nach Beratung an außerschulische Personen oder Institutionen weitergeleitet werden. Die Weiterleitung von klassenbezogenen Ergebnissen erfordert die Zustimmung der jeweils betroffenen Mathematiklehrkraft¹. Dabei gilt die Festlegung, dass eine Weitergabe der klassenbezogenen Ergebnisse nur an die zuständige Schulaufsicht und an MitarbeiterInnen von Unterstützungssystemen zulässig ist. Eine allgemeine unspezifische Veröffentlichung an Dritte ist den Schulen untersagt.

¹ Dies gilt nur nicht für die Schulen, die zusätzlich zur gezogenen Stichprobe in das QuaSUM-Projekt aufgenommen wurden, z. B. Schulen aus speziellen Modellprojekten oder Schulen besonderer Prägung.

Die Gremien der Schülerinnen und Schüler und Eltern und die Konferenz der Lehrkräfte sowie die Schulkonferenz sollen gebeten werden, sich ebenfalls mit den QuaSUM-Ergebnissen zu befassen und dazu auch der schulinternen Arbeitsgruppe QuaSUM eigene Sach- oder Verfahrensvorschläge zu unterbreiten.

Zur Information der betroffenen Eltern sind spätestens nach den Winterferien Elternversammlungen einzuberufen, die klassenweise oder (besonders an Gesamtschulen) jahrgangswise zeitgleich stattfinden sollten. In Gesamtschulen können dann die Eltern der jeweiligen G- und E-Kurs-Schüler nach Lerngruppen getrennt informiert werden. Klassenlehrkräfte und Mathematiklehrkräfte sollten nach Möglichkeit die Interpretation der Ergebnisse vornehmen und den Eltern für Diskussionen zur Verfügung stehen.

Schülerinnen und Schüler sind noch vor den Winterferien durch ihre Mathematiklehrkräfte im Rahmen des Mathematikunterrichts über die Ergebnisse zu informieren.

Da den Schulen gleichzeitig ein Kurzbericht mit den ersten zentralen Ergebnissen übermittelt wird, besteht die Möglichkeit sich auch in anderen Konferenzen oder schulinternen Arbeitsgruppen mit den Gesamtergebnissen zu befassen.

3.2 Mögliche Auswertungsschwerpunkte auf Schulebene

In den Schulen können – je nach Situation – die klassenbezogenen Rückmeldungen und der Zwischenbericht unter verschiedenen Aspekten erörtert werden. Dabei sind die folgenden Datenlagen besonders geeignete Anlässe für intensive pädagogische Gespräche:

- Differenzen zwischen dem Testergebnis, das z. B. hohe Punktzahlen für eine Klasse oder Lerngruppe ergeben hat, auf der einen Seite und den eigenen Erfahrungen und dem Notenspiegel, der für die betreffende Gruppe deutlich schwächere Noten ausweist,
- hohe Differenzen der Leistung innerhalb einer Gruppe (Heterogenität),
- hohe Differenzen zwischen den Ergebnissen der eigenen Gruppe und denen der Parallelklassen oder -kurse in derselben Jahrgangsstufe,
- auffällige Differenzen zwischen den tatsächlichen Leistungen und den statistisch erwartbaren Leistungen.

Aber auch die Bestätigung der eigenen Wahrnehmungen kann Anlass für Gespräche sein, soweit dabei die Frage gestellt wird: „Und muss das so bleiben?“

Die Ergebnisse können in die Erörterung anliegender Themen eingebracht werden, z. B.:

- schulinterne bzw. schulübergreifende Vergleichsarbeiten oder Vergleichserhebungen, Strategien für Klassenzusammensetzungen,
- Kriterien der Notengebung im Vergleich zu den Testergebnissen,
- Weiterentwicklung von Konzepten pädagogischer und unterrichtlicher Arbeit in den Klassenstufen 5 und 6,
- Entwicklung oder Veränderung von Förderkonzepten und
- Strategien der Qualitätssicherung.

Die Auseinandersetzung mit diesen oder weiteren Schwerpunkten, die in den Schulen vereinbart werden, kann Ausgangspunkt für Überlegungen zur Verabredung oder Überprüfung pädagogischer Zielsetzungen sein.

In die schulinterne Auswertung der Ergebnisse sollten in der Schule vorhandene Informationen einbezogen werden, z. B. über die allgemeine Situation der eigenen Schule, insbesondere Erfahrungen mit Differenzierungsmaßnahmen, über den Einsatz bestimmter Unterrichtsmaterialien bzw. Lehrwerke sowie Erkenntnisse aus Vergleichsarbeiten.

3.3 Interpretations- und Auswertungshinweise für Lehrkräfte, die die beteiligten Klassen unterrichtet haben

Für die Einschätzung und Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit sind die Beobachtungen und Erfahrungen aus dem täglichen Unterricht mit der Klasse oder dem Kurs notwendig. Die Rückmeldungen können nicht miteinbeziehen, ob es in der Lerngruppe erheblichen Unterrichtsausfall oder ständigen Fachlehrerwechsel gegeben hat. Genauso wenig konnte einbezogen werden, ob einzelne Schülerinnen und Schüler zusätzliche Lerngelegenheiten im Wahlpflichtbereich, in Arbeitsgemeinschaften oder durch Nachhilfeunterricht hatten. Dies kann nur durch Gespräche und Informationsaustausch zwischen Eltern, Schülern und Lehrkräften geklärt werden.

Die Testsituation

Es spielt eine Reihe von Faktoren eine Rolle, die an einem anderen Tag als dem Testtag möglicherweise zu etwas anderen Ergebnissen geführt hätte.

So kann zunächst überlegt werden, ob alle Schülerinnen und Schüler der Klasse oder des Kurses an dem Test teilgenommen haben. Haben besonders leistungsstarke oder leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nicht teilgenommen, dann sind die Schaubilder etwas verzerrt und führen zu einer leichten Überschätzung oder Unterschätzung der Leistungsstärke der Klasse.

Auch die Tagesform der Schülerinnen und Schüler spielt eine Rolle. Besondere Anspannungen, Aufregungen oder mangelndes Konzentrationsvermögen können schwächere Leistungen bewirken. Damit wird die Aussagekraft der Ergebnisse nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sie sind jedoch bei der Bewertung der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Die tägliche Unterrichtssituation

Für viele Lehrerinnen und Lehrer werden die Ergebnismeldungen eine Bestätigung ihrer unterrichtlichen Erfahrungen sein, die sie in der Klasse gemacht haben. Anhand der vor einiger Zeit selbst vorgenommenen Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der gestellten Mathematik-Aufgaben kann es in einzelnen Themenbereichen zu deutlichen Unterschieden zwischen den Testergebnissen auf der einen Seite und den eigenen Einschätzungen oder dem Notenspiegel der Klasse/des Kurses im Fach Mathematik auf der anderen Seite kommen. Denn während die Schülerinnen und Schüler in Klassenarbeiten ihren *Lernzuwachs* in Bezug auf den vorangegangenen Unterricht zeigen, ist der Test auf einen allgemeinen Vergleich der *Lernstände* in ausgewählten Leistungsbereichen ausgerichtet. Das Heranziehen der Erfahrungen und Beobachtungen anderer Lehrkräfte, die in dieser Klasse unterrichtet haben, oder auch der Eltern der Schülerinnen und Schüler erweitert das Spektrum der bedenkenswerten Aspekte, relativiert die Einzelwahrnehmungen und schafft eine breitere Basis für Schlussfolgerungen.

Um den Informationsgehalt der Rückmeldungen für die weitere Diskussion zu erschließen, können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wie verteilen sich die Testleistungen der Schülerinnen und Schüler Ihrer Gruppe? Gibt es eine Häufung in bestimmten Leistungsbereichen? Verteilen sich die Ergebnisse gleichmäßig über alle Themenbereiche oder ist die Leistungsverteilung eher ungleichmäßig?
- Ist die Leistungsverteilung Ihrer Gruppe ähnlich wie die Leistungsverteilung der Vergleichsstichprobe oder gibt es auffällige Unterschiede? Hat Ihre Gruppe bezogen auf die statistisch erwartbaren Ergebnisse besonders gut oder eher deutlich schlechter abgeschnitten?

Sämtliche an der QuaSUM-Untersuchung beteiligten Klassen wurden unter gleichen Bedingungen getestet, und der fachbezogene Test enthält ausschließlich Aufgaben zu Bereichen, die nach den Rahmenplänen in den Jahrgangsstufen 5/6 oder 9/10 behandelt werden sollen.

3.4 Ansprechpersonen für die Unterstützung und Beratung der Schulen bei Fragen im Auswertungsprozess

Sollten Sie allgemeine **Fragen zur Organisation oder zur Interpretation** des QuaSUM-Projektes haben, wenden Sie sich bitte an die Projektleitung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Herrn Kuhn (0331/866-3850) oder Herrn Bassin (0331/866-3737). Fragen zur Statistik beantwortet Herr Dr. Peek, Humboldt-Universität zu Berlin (Tel.: 030/20 93-41 51).

Bei Fragen zum prozessorientierten Umgang mit dem Zwischenbericht und mit den klassenbezogenen Rückmeldungen können Sie sich an unterschiedliche Personengruppen wenden. Zum einen stehen Ihnen die Mitarbeiter der Schulaufsicht zur Verfügung sowie die kreislichen Multiplikatoren für Schulqualitätsuntersuchungen. Zum anderen können Sie sich jedoch auch an Moderatoren und Mitarbeiter des Pädagogischen Landesinstituts wenden.“

Dr. Ilse Nilshon

Qualitätssicherung auf der Grundlage
von System-Monitoring
Sechs Fallstudien an Brandenburger Gymnasien

(Projekt QuaSUM 3)

14532 Kleinmachnow
Pilzwald 3
Tel.: 033203 22108
E-mail: ilse.nilshon@t-online.de

Inhaltsverzeichnis

Teil I

- 1 Konzeptionelle Einordnung und Ansatz des Projekts
 - 1.1 Der Bezug von QuaSUM 3 zu QuaSUM 1 und QuaSUM 2
 - 1.2 Ein zweistufiges Verfahren der Auswertung in QuaSUM 3
 - 1.2.1 Drei Grundannahmen der Untersuchung
 - 1.2.2 Auswahl von Schulen und Personen
 - 1.2.3 Leitende Fragestellungen
 - 1.2.4 Verstehen und „Verstehende Diskurs-Interpretation“ (VDI) als methodischer Ansatz
 - 1.2.5 Darstellungsform der Auswertung
- 2 Schulübergreifende Auswertung
 - 2.1 Erste leitende Fragestellung: Was verbinden die PädagogInnen der ausgewählten Gymnasien mit dem QuaSUM-Projekt?
 - 2.1.1 Keine prinzipielle Voreingenommenheit – eher Hoffnung auf Veränderung
 - 2.1.2 Mehr Klarheit über das von administrativer Seite curricular geforderte Niveau
 - 2.2 Zweite leitende Fragestellung: Welche Beziehung besteht zwischen den erhaltenen Rückmeldungen und den auf die Entwicklung der eigenen Schule bezogenen Erwartungen?
 - 2.2.1 Positive Impulse von QuaSUM
 - 2.2.2 Unerfüllte Erwartungen und Kritik
 - 2.3 Dritte leitende Fragestellung: Welche Verfahren und Prozesse von Qualitätssicherung haben die PädagogInnen gewählt, und wie sind die Konsequenzen der Rückmeldungen auf das jeweilige Schulentwicklungsvorhaben einzuschätzen?
 - 2.3.1 Verfahren und Prozesse von Qualitätssicherung
 - 2.3.2 Konsequenzen von Rückmeldungen auf Schulentwicklungsprozesse
 - 2.4 Strukturmerkmale einer reflexiven Qualitätssicherung und nachhaltigen Qualitätsentwicklung
 - 2.4.1 Qualität innerschulischer Professionalität
 - 2.4.2 Ruhe und angemessene Rahmenbedingungen statt bildungspolitischen Aktionismus
 - 2.4.3 Lernende Organisation trotz und auf der Grundlage bestätigter Leistung

Teil II

- 3 Fallstudien aus sechs brandenburgischen Gymnasien
 - 3.1 Fallstudie zur A-Schule
 - 3.1.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen
 - 3.1.2 QuaSUM-Ergebnisse als Impuls für Veränderung
 - 3.1.3 Unerfüllte Erwartungen und widrige Umstände
 - 3.2 Fallstudie zur B-Schule

- 3.2.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen
- 3.2.2 Eine Untersuchung ohne besondere Beachtung, aber mit beachtlichem Erfolg
- 3.2.3 Schulentwicklung auf der Grundlage von Large-Scale-Untersuchungen
- 3.3 Fallstudie zur C-Schule
 - 3.3.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen
 - 3.3.2 Hohe Einsatzbereitschaft ...
 - 3.3.3 ... aber auch Hilflosigkeit
 - 3.3.4 Hilfe zur Selbsthilfe
 - 3.3.5 Der Maßstab „Abschlussarbeit“
 - 3.3.6 QuaSUM spielt „null Rolle“
 - 3.3.7 Innovationsförderliche Rahmenbedingungen
 - 3.3.8 Veränderung als Prozess
- 3.4 Fallstudie zur D-Schule
 - 3.4.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen
 - 3.4.2 Hoffnung auf Konsequenzen aus dem Bildungsministerium
 - 3.4.3 Vonnöten ist mehr Zusammenarbeit, mehr Verbindlichkeit
 - 3.4.4 Impuls für mehr Beweglichkeit im System
 - 3.4.5 Wo keine Not ist, entsteht auch keine Initiative
 - 3.4.6 Unerfüllte Erwartungen und widrige Umstände
- 3.5 Fallstudie zur E-Schule
 - 3.5.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen
 - 3.5.2 Eine Untersuchung ohne Konsequenzen für die Schule
 - 3.5.3 Wenig Interesse aufseiten der Eltern
 - 3.5.4 Interesse aufseiten der Schüler
 - 3.5.5 Die Relevanz der Ergebnisse steht infrage
 - 3.5.6 Die Güte des Erwartungswertes wird bezweifelt
 - 3.5.7 Schulunzufriedenheit – die Bedeutung von Schülermeinungen
- 3.6 Fallstudie zur F-Schule
 - 3.6.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen
 - 3.6.2 Statt QuaSUM Kontrollarbeit in Jahrgangsstufe 10
 - 3.6.3 Keine Passung zwischen getestetem und unterrichtetem Curriculum
 - 3.6.4 Geheimhaltung führt zur Verunsicherung
 - 3.6.5 Fehlende Konkretheit der Rückmeldungen
 - 3.6.6 Zweifel an der statistischen Güte des „Erwartungswerts“
 - 3.6.7 Freiheit und Verbindlichkeit bezogen auf Stunden- und Rahmenplan

Teil I

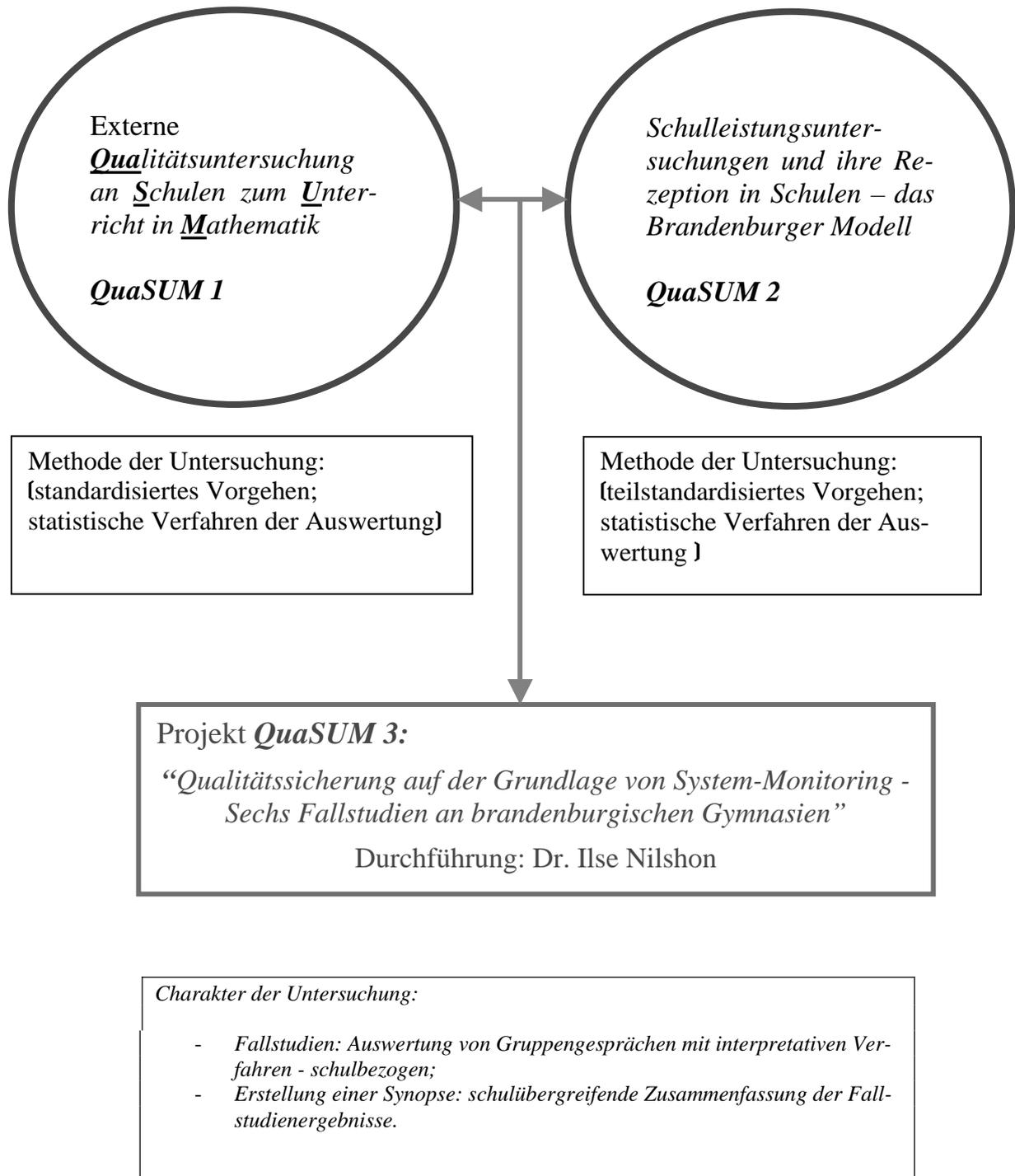
1 Konzeptionelle Einordnung und Ansatz des Projekts

1.1 Der Bezug von QuaSUM 3 zu QuaSUM 1 und QuaSUM 2

“QuaSUM 3” steht als Projekt in der Untersuchungsreihe an dritter Stelle, und dies nicht nur in der zeitlichen Abfolge, sondern auch umfangs- und bedeutungsmäßig. QuaSUM 3 folgt als interpretative Studie der Fragebogenerhebung QuaSUM 2, die landesweit das Rezeptionsverhalten der in Schule Handelnden untersuchte, nachdem die klassenbezogenen Leistungen aus der landesweiten Erhebung zur Qualität des Mathematikunterrichts an die jeweiligen Schulen zurückgemeldet worden waren. Wurde in der Fragebogenerhebung das Rezeptionsverhalten individuell festgestellt (bezogen auf die beteiligten LehrerInnen) und individuumübergreifend ausgewertet, so wird das kollektive Rezeptionsverhalten in QuaSUM 3 im Rahmen der Dynamik eines Gruppengesprächs erhoben (vgl. Abb. 1).

Aus der Forschungsperspektive von QuaSUM 3 handelt es sich bei den vorangegangenen nicht um zwei getrennte Projekte, sondern um eine Einheit. Die Beurteilung der Wirkung von QuaSUM 1 in brandenburgischen Schulen, die R. Peek mit seiner Fragebogenaktion (QuaSUM 2) noch zugänglich war, ist bei QuaSUM 3 verdeckt, da hier mit den TeilnehmerInnen der Schulgruppen im Gespräch nur noch auf einen Wirkzusammenhang zugegriffen werden kann, der durch den Einfluss der beiden Vorläuferprojekte schon modifiziert wurde, wenn man davon ausgeht, dass auch Fragebogenerhebungen intervenierenden Charakter im Feld haben.

Wenn ich also abschließend in sechs Gymnasien Gespräche mit einer Gruppe von Pädagogen führte über Inhalte und Verfahren von Qualitätssicherung als Folge auf die externen Referenzdaten, dann sprach ich mit ihnen über den Gegenstand QuaSUM 1, den sie durch die Brille QuaSUM 2 sahen. Denn bildlich gesprochen hat QuaSUM 2 den PädagogInnen in Form der im Fragebogen enthaltenen Fragen eine Brille aufgesetzt, durch die sie ihr auf die Rückmeldung der Leistungsdaten gerichtetes schulisches Handeln beurteilen konnten, bzw. ihnen eine Brille zur Verfügung gestellt, durch die ihr schulisches Handeln von außen beurteilt werden kann: Der Fragebogen, der die Rezeption der Schulleistungsuntersuchung und die mit ihr einhergehenden Wirkungen im Schulumfeld erforscht, stellte den “Beforschten” gleichzeitig ein Modell zur Verfügung, das sie darüber informiert, welche Reaktionen vonseiten der Schulen als Konsequenz auf Schulleistungsuntersuchungen vom Typ QuaSUM erwünscht sind.



1.2 Ein zweistufiges Verfahren der Auswertung in QuaSUM 3

Das Projekt "Qualitätssicherung in Gymnasien" (QuaSUM 3) wurde in zwei Schritten bearbeitet: Im ersten Schritt wurde in der Kommunikation mit der einzelnen Schule ein Produkt - das Porträt zur Schule - erstellt. Im zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der Schul-Porträts noch einmal bearbeitet und dann kriterienbezogen als Fallstudien zu den Einzelschulen zusammengestellt sowie in einer schulübergreifenden Zusammenfassung ausgewertet.

Zunächst entstand für jede der sechs Schulen im Sinne einer Fallstudie ein Schul-Porträt. Die Grundlage dafür bot das ein- bis zweistündige Gespräch mit einer Gruppe von PädagogInnen, die von ihrem Kollegium autorisiert worden waren, für die Schule als Ganzes zu sprechen. Es wurde auf Tonband aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Aus der Analyse der Transkripte erstellte ich dann Porträts zu den einzelnen Schulen. Sie wurden von der Gruppe gegengelesen und mir für eine weitere Auswertung in anonymisierter Form zur Verfügung gestellt.

Die in Teil II der vorliegenden Arbeit dargestellten sechs Fallstudien zu den einzelnen Schulen sind auf der Basis dieser Schul-Porträts entstanden. Sie wurden jedoch auf die wesentlichen Aussagen zu den leitenden Fragestellungen gekürzt. Der Leser erhält so einen Einblick in die unterschiedlichen Argumentationsmuster der jeweiligen Gruppe und in die semantische Struktur des einzelnen Gesprächs. Sie sind verbunden mit Informationen darüber, wie die Schulen unterschiedlich auf die klassenbezogenen Rückmeldungen reagiert haben und wie sie diese zu begonnenen oder geplanten Schulentwicklungsvorhaben in Beziehung setzten.

Die Fallstudien zu den Schulen bleiben unkommentiert stehen. Die Zitate nehmen innerhalb der Darstellung einen relativ großen Raum ein. Einzelne Zitate sind von mir zur besseren Lesbarkeit aus der mündlichen in eine schriftsprachliche Form übertragen worden.

Die im zweiten Kapitel von Teil I vorgestellte kategoriale Zusammenfassung bündelt die zentralen Argumente und Rezeptionsmuster schulübergreifend. Diese Auswertungsform fokussiert auf inhaltliche Übereinstimmungen und Unterschiede, was die Argumente und Rezeptionsweisen in den sechs Schulen anbetrifft.

1.2.1 Drei Grundannahmen der Untersuchung

Bei meinen Gesprächen mit den Gruppen an den Gymnasien ging ich von folgenden Grundannahmen über die Beziehung zwischen QuaSUM 1 + 2 und Schulentwicklungsprozessen aus:

- Die standardisierte Schulleistungsuntersuchung auf Stichprobenbasis, wie sie durch das Projekt QuaSUM 1 realisiert wurde, stellt für die einzelne Schule konkretes Steuerungswissen bereit.
- Dieses Steuerungswissen ist als Impuls und zugleich als inhaltliche Orientierung geeignet, innerschulische Reflexionsprozesse zum Zusammenhang von Rechenschaftslegung einerseits und Qualitätsentwicklung andererseits zu initiieren.
- Schulen mit positiven Leistungsergebnissen ziehen ebenso einen Nutzen aus der Rückmeldung von System-Monitoring wie Schulen mit einem weniger guten Leistungsergebnis, da die QuaSUM-Rückmeldungen zur gemeinsamen Reflexion der Praxis genutzt werden können.

1.2.2 Auswahl von Schulen und Personen

Die Schulleiter von 28 Brandenburger Gymnasien waren im Sommer 2000 vom Ministerium für Bildung, Jugend , Sport zu einer Informationsveranstaltung über das Projekt "QuaSUM" einge-

laden worden. In diesem Rahmen fand auch die inhaltliche Vorstellung des Projekts QuaSUM 3 statt. Die Schulen erhielten das Angebot, sich an der Untersuchung zu beteiligen. Es wurde von sechs Gymnasien angenommen.

An den geplanten Gruppengesprächen in den Schulen sollten sich die von Qua-SUM 1 direkt betroffenen Lehrenden beteiligen. Darüber hinaus lagen die Auswahl weiterer Personen, deren Status und Rolle sowie die gesamte Gruppengröße in der Hand der jeweiligen Schule.

In der Praxis schwankte die personelle Beteiligung zwischen drei und neun Personen (die konkrete Zusammensetzung ist als Information den Fallstudien im dritten Kapitel jeweils vorgestellt). Die Gruppen waren hinsichtlich der in ihnen vertretenen Funktionsstellen und Rollen sehr unterschiedlich zusammengesetzt. Vertreten waren im Einzelfall QuaSUM 1-Lehrkräfte (Fach- und KlassenlehrerIn), Schulleiter, stellvertretender Schulleiter, stellvertretende Schulleiterin, FachkonferenzleiterInnen Mathematik, Mitglied des Mathematik-Fachzirkels, Fachbereichsleiter Mathematik, Mathematiklehrer aus anderen Jahrgangsstufen, Oberstufenkoordinator.

Aus Gründen der Anonymität sind die Fallstudien zu den sechs Gymnasien von A bis F gekennzeichnet. Die Zitate wurden um die inhaltlichen Bezüge bereinigt, die eine Identifizierung der Schule ermöglicht hätten. Aus gleichem Grund werden auch keine Kenngrößen der Schulen genannt.

1.2.3 Leitende Fragestellungen

Für die Vorbereitung der Gespräche und für Rückfragen von meiner Seite während der Diskussion waren folgende Fragestellungen ausschlaggebend:

- Was verbinden die PädagogInnen der ausgewählten Gymnasien mit dem QuaSUM-Projekt?
- Welchen Zusammenhang sehen die GesprächsteilnehmerInnen zwischen den jahrgangsstufen- und schulbezogenen QuaSUM-Rückmeldungen (jahrgangsstufenbezogene Leistungsergebnisse zum Unterricht in Mathematik sowie Testergebnisse zur Lern- und Schuleinstellung der SchülerInnen) und einer auf die spezifischen Ziele der Schule bezogenen Schulentwicklung?
- Welche Verfahren und Prozesse von Qualitätssicherung haben die PädagogInnen gewählt oder geplant, um pädagogische Konsequenzen aus den schulbezogenen QuaSUM-Ergebnissen zu ziehen?

1.2.4 Verstehen und “Verstehende Diskurs-Interpretation”¹ (VDI) als methodischer Ansatz

Im Zentrum meines methodischen Ansatzes steht die These, dass Schulentwicklung nur in einer Kultur des “Verstehens” und des “Verständigens” gelingt. Dies gilt für die schulinternen Prozesse wie für die Begleitung und Beratung von außen. Verstehen ist in allen Phasen der Schul- und Programmentwicklung herzustellen. Dieses Grundprinzip durchzieht das methodische Vorgehen meiner Begleituntersuchung (von außen), sowohl was die Erhebung als auch was die inhaltliche

¹ vgl. Nilshon, I.: Schulgruppe als Mikrokosmos der Entwicklungsmöglichkeiten von Schule – Verstehendes Interpretieren. In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik: Qualität und Innovationsstrategien der Schulprogrammentwicklung “Ein inszenierter Dialog”, Wiesbaden 1998, S. 40-50. VDI ist als Auswertungsverfahren aus dem Ansatz der “Dokumentarischen Methode” von Bohnsack, R. abgeleitet.

Durchdringung und Analyse der schulspezifischen Struktur und des innerschulischen Beziehungs- und Interaktionssystems bei der Auswertung und Darstellung betrifft.

Die Gespräche in den Schulen sind in diesem Verständnis geführt worden, da jede Gesprächs- oder Befragungssituation unausweichlich eine soziale Beziehung im Sinne des Eindringens und Sich-Einmischens von außen darstellt. Insofern war bei der Gestaltung der Gesprächsführung das "Verstehen" in der sozialen Interaktion der Gruppe handlungsleitend. Man kann in diesem Zusammenhang von einer problemklärenden und supervisionsähnlichen Erhebungsform sprechen, die sich in zwei Phasen gliedert: Um eine offene Gesprächssituation herzustellen, soll die erste Phase mit einem möglichst breiten Gesprächsanlass eingeleitet werden. Es konstituiert sich ein Gesprächsraum, in dem die thematische Fokussierung von der Gruppe selbst vorgenommen wird. Je intensiver dies gelingt, umso mehr entwickelt sich m. E. eine gruppenspezifische Gesprächsdynamik, die der Dynamik in der Alltagssituation von Diskussionen im Kollegium nahe kommt. In dieser Phase versuche ich, die offene Gesprächsatmosphäre und -qualität zu unterstützen. Im zweiten Teil übernehme ich die Gesprächsleitung und damit die inhaltliche Fokussierung des Gesprächs und spreche Themen an, die im ersten Teil unklar blieben oder nicht angesprochen wurden, obwohl ich sie inhaltlich für wichtig halte. Die Auswahl der Fragen orientiert sich an den oben genannten drei leitenden Fragestellungen.

Die Gespräche mit dem Team werden auf einem Tonträger aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert.

Mit "Verstehende Diskurs-Interpretation" ist gemeint, dass in der Auswertung Aussagen der Gruppe zwar auf bestimmte Themen hin konzentriert werden, gleichzeitig jedoch der Versuch unternommen wird, die einzelnen Aussagen in Kenntnis des gesamten Gesprächsverlaufs nachvollziehend zur Geltung zu bringen und dabei die für die Gruppe charakteristischen Muster und Schwerpunkte herauszuarbeiten.

Bei diesem Auswertungsverfahren wird davon ausgegangen, dass sich im Gespräch eine bereits ausgebildete Gruppenmeinung artikuliert oder sich eine solche aktuell konstituiert, die im Gesprächsverlauf von den beteiligten Personen arbeitsteilig vorgetragen wird. In diesem Modell von Gruppenprozessen wird die Gruppenmeinung nicht als „Summe“ von Einzelmeinungen, sondern als das Produkt kollektiver Interaktionen und Interpretationen aufgefasst: Die einzelnen SprecherInnen bauen ihre Äußerungen aufeinander auf, ergänzen und bestätigen sich gegenseitig und berichtigen einander. Einzelne Gesprächspassagen sind erfahrungsgemäß so sehr aufeinander abgestimmt, dass die Zerlegung des Diskurses in bloße Einzelmeinungen irreführend oder unmöglich wäre, was nicht bedeutet, dass keine Polaritäten und kontroverse Einzelmeinungen sichtbar werden können.

Ausgewählte Zitate verweisen auf die von mir als prägnant befundenen Textstellen. Sie sind bei diesem Vorgehen einerseits aus dem Kontext des konkreten Gesprächsverlaufs herausgenommen worden. Andererseits sollen sie jedoch durch das Verfahren der VDI wieder in einen Sinnzusammenhang eingepasst werden, der der ursprünglich bedeutungsmäßigen Verortung entspricht, wenn man sich den Gesamtzusammenhang vor Augen führt.

Wissend, dass es sich dabei um eine interpretierende Darstellungsform handelt, wird das Arbeitsergebnis den Beteiligten wieder zurückgemeldet. Sie werden um Ergänzung, Korrektur und Stellungnahme gebeten - wenn sie dies wollen. Mögliche Verzerrungen, die sich wider Willen eingeschlichen haben, können durch das Gegenlesen richtig gestellt werden.

Eine zweite Fassung der Auswertung enthält die Korrekturen aus dieser Rückmeldung, entweder in Form der Einarbeitung in den laufenden Text oder - falls die Gegendarstellung von mir trotz erneuter Prüfung des Transkripts oder der Tonbandaufnahme nicht nachvollziehbar ist - als gesonderte Ausführung der am Gruppengespräch Beteiligten. Die Endfassung stellt dann das Er-

gebnis einer gemeinsamen Bemühung um Deutung von Prozessen und Beziehungen zum Thema dar, die trotz ihrer Ausschnitthaftigkeit Gültigkeit besitzt. So wenigstens lautet mein diesbezügliches Erfahrungswissen aus Gesprächen mit Teams aus unterschiedlichen Kontexten.

Die Endfassung verbindet somit zwei Wissenstypen: das Wissen des Systems, das von den Schul-ExpertInnen eingebracht wird, und das Wahrnehmungs-, Struktur- und Prozesswissen, das von mir als Evaluatorin, d. h. von externer Seite, eingebracht wird.

1.2.5 Darstellungsform der Auswertung

Die vorliegende Studie ist entstanden, nachdem die Schulteams ihr Einverständnis für die weitere Bearbeitung in einer anonymisierten Form gegeben hatten. Damit ist weder ein Anspruch auf Repräsentativität noch einer auf Vollständigkeit verbunden. Vielmehr handelt es sich bei den Fallstudien zu den einzelnen Gymnasien um ein Brennglas, das die Wahrnehmung auf sechs Schulgruppen richtet. Die Aussagekraft dieser Studie besteht darin, beispielhaft darzustellen, wie der in der Rückmeldung der externen Referenzdaten implizit enthaltene und in der Fragebogenerhebung explizit enthaltene Anspruch in sechs Schulen aufgenommen wird. Darüber hinaus wird deutlich, welche Maßnahmen von Qualitätssicherung in der einzelnen Schule umgesetzt werden.

Bei der schulübergreifenden Auswertung im zweiten Kapitel von Teil I versuche ich, quer zu den Schulen und Gesprächen auch Themen, Perspektiven, Verfahren und Beziehungen herauszuarbeiten, die schulentwicklungstheoretische Relevanz haben, wie z. B. Qualität von Teamarbeit in der Schule, Verfahren und Ansätze der Selbstorganisation, Verständnis von Lernen und der Erziehung der Schüler zur Selbstständigkeit und zur Übernahme von Verantwortung.

In Teil II schließen sich dann die einzelnen Schul-Porträts in einer an den Leitfragen strukturierten und gekürzten Form an.

2 Schulübergreifende Auswertung

Von 28 Gymnasien, die die Möglichkeit hatten, sich an QuaSUM 3 zu beteiligen, haben sechs Schulen das Gesprächsangebot wahrgenommen. Die Anzahl der beteiligten Gesprächsgruppenmitglieder schwankte zwischen neun Personen in Schule F und drei Personen in Schule E. Dazwischen lagen die Schule B und C mit fünf, Schule D mit sieben und Schule A mit acht Personen.

Nicht nur die Größe, sondern auch die Vielfalt der personellen Zusammensetzung der sechs Gesprächsgruppen machte das mehr oder weniger breite Interesse der jeweiligen Schule deutlich, sich mit dem Thema der schulbezogenen Konsequenzen auf die Rückmeldung der jahrgangsstufenbezogenen Leistungsergebnisse im Mathematikunterricht erneut auseinander zu setzen. Das Hinzuziehen von Personen mit unterschiedlichen Funktionen, Rollen und aus verschiedenen Jahrgangsstufen, wie z. B. Mitglieder der Schulleitung, Mathematik- und KlassenlehrerInnen aus QuaSUM-Klassen, LeiterIn der Fachkonferenz Mathematik, Mitglieder des Fachzirkels Mathematik, PädagogInnen aus vergleichbaren Projekten, wurde nach meinem Eindruck von der jeweiligen Schulleitung veranlasst.

Insofern wird schon aufgrund der Zusammensetzung der Gesprächsrunde in zwei Schulen (A, D) ein besonders breites Interesse deutlich und in zwei weiteren Schulen (F, E) ein weniger breites. Zwei Schulen (B, C) liegen im Mittelfeld der beiden Pole.

2.1 Erste leitende Fragestellung: Was verbinden die PädagogInnen der ausgewählten Gymnasien mit dem QuaSUM-Projekt?

2.1.1 Keine prinzipielle Voreingenommenheit – eher Hoffnung auf Veränderung

Bei der Einschätzung der Vor- bzw. Unvoreingenommenheit in den beteiligten Schulen muss - den Aussagen in den einzelnen Gesprächsgruppen folgend – unterschieden werden zwischen der ursprünglichen vorhandenen Hoffnung, in den Schulen durch QuaSUM 1 Unterstützung für das Schulgeschäft zu erhalten, und deren Beurteilung nach Rückmeldung der Ergebnisse. In der Mehrzahl der von mir untersuchten Schulen machte sich nach der Rückmeldung eine mehr oder weniger große Enttäuschung in den Schulen breit. Diese speiste sich nicht aus den Leistungsergebnissen der Jahrgangsstufen, sondern war eine Konsequenz aus der Art und Qualität der an die Schulen zurückgemeldeten Ergebnisse. Die meisten haben diese als “fleischloses Gerippe” oder als “nackte Zahlen” wahrgenommen. Sie hätten sich eine Kommentierung gewünscht, die den Ergebnissen einen Impulscharakter für die Arbeit an der Schule gegeben hätte, oder wenigstens Hinweise, in welcher Weise die Schule konstruktiv weiterarbeiten könnte.

QuaSUM 3 als zweite Nachuntersuchung nach der externen Erhebung der Daten zur Qualität des Mathematikunterrichts (QuaSUM) profitierte von der ursprünglichen Hoffnung, die sich in diesen Gymnasien vor Untersuchungsbeginn gebildet hatte. Die mehr oder weniger große Enttäuschung, die nach der Durchführung von QuaSUM 1 in den Schulen eintrat, hätte die Schulgruppen vermutlich nicht bewogen, von sich aus noch einmal in diesem Rahmen aktiv zu werden.

Das Motiv, sich trotzdem auf ein Gespräch mit mir im Rahmen von QuaSUM 3 einzulassen, entsprang in diesen Schulen der immer noch vorhandenen Zuversicht, durch einen weiteres Engagement doch noch etwas mehr als bisher aus diesem Projekt profitieren zu können. Nur sechs aus der Gruppe der ursprünglich 28 angesprochenen Schulen wagten einen dritten Versuch, um für sich ein günstigeres Verhältnis von Aufwand und Ertrag sicherzustellen. Dieses quantitativ geringe Echo spricht eine klare Sprache.

Die Auswertung der konkreten Motive der sechs Schulen gibt einen anschaulichen Beleg für die Bewertung von QuaSUM 1 und 2. Ausgehend von der beschriebenen Gemeinsamkeit unterschied sich die inhaltliche Motivstruktur der am Gespräch beteiligten Gruppen deutlich:

- Die meisten Gruppen (A, B, C, D, F) erhofften sich von diesem Gespräch eine weitergehende Orientierung im Umgang mit Rückmeldungen aus Untersuchungen des Typs QuaSUM. Sie wollten die angebotene Unterstützung durch mich nutzen, um den engen fachbezogenen Reflexionsrahmen zu überwinden.
Sie gingen davon aus, dass die Reflexion von Inhalt und Verfahren sich nicht auf den Mathematikunterricht allein beschränken darf. Sie erwarten Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit der fach- und testklassenübergreifenden Dimension der QuaSUM-Rückmeldungen, wie sie z. B. in der Perspektive auf Schulentwicklung mit Programm oder auf Qualitätssicherung angelegt ist.
- Eine Gruppe wollte die gemeinsame Reflexion mit mir auf das Kerngeschäft Unterricht, den Unterrichtsinhalt Mathematik, auf neue didaktische Konzepte und Ansätze des Mathematikunterrichts bzw. auf das Niveau der Rahmenplananforderungen richten (E).
- In einem Fall entstand die Gesprächsbereitschaft innerhalb der Schule durch ein besonders intensives Gefühl der Verantwortlichkeit. Die in QuaSUM eingebundenen Pädagoginnen wollten ihren nicht direkt beteiligten KollegInnen, die unterstützend dazu beigetragen hat-

ten, dass das Projekt QuaSUM reibungslos abgearbeitet werden konnte, produktive Ergebnisse für die Schule deutlich machen, die die gemeinsamen Anstrengung rechtfertigen. Konkret wollten sie ihnen einen Katalog von Maßnahmen vortragen können, der die Qualitätsentwicklung in der eigenen Schule nach sich ziehen könnte (C).

- Zwei Gymnasien (B, D) waren bereits in neue Untersuchungen vergleichbaren Typs oder in Forschungsprojekte eingebunden. Sie wollten aus der angeleiteten Reflexion ihrer Erfahrungen mit QuaSUM lernen, welche Haltung, Arbeitsformen und inhaltlichen Orientierungen zukünftig von Schulseite eingebracht werden sollten, damit der Kooperationsprozess zwischen Schule und Forschergruppe für die schulische Seite noch fruchtbarer gestaltet werden kann. Dabei ging es ihnen um die Entwicklung einer professionellen Haltung aufseiten der Schule im Umgang mit Forschern und Forschungsvorhaben unterschiedlicher Couleur, die den Ertrag für die Seite der Schule sichern hilft.

Alle sechs beteiligten brandenburgischen Gymnasien haben nach Aussage der GesprächsteilnehmerInnen in der Vergangenheit unter der Schuladministration der DDR mit vergleichbaren Prüfverfahren Routine bilden können. Dies geschah z. B. im Rahmen von Leistungstests nach Klasse 10, von nationalen wie internationalen Wettbewerben und bei Olympiaden - eine Tradition, die an einigen dieser Schulen nach wie vor gepflegt wird. Vor diesem historischen Hintergrund schreckte die PädagogInnen deshalb nicht, dass sie ein landesweit realisiertes Verfahren durchlaufen mussten, das die Qualität des Mathematikunterrichts prüfen sollte.

2.1.2 Mehr Klarheit über das von administrativer Seite curricular geforderte Niveau

Waren die anfänglichen Reaktionen auf QuaSUM 1 nach Aussagen in den sechs Gesprächsgruppen zunächst einmal positiv abwartend, so waren die Erwartungen im Hinblick auf die Konsequenzen, die eine solche Untersuchung insbesondere für die neue Rahmenlehrplangestaltung oder für die Veränderung von stundenplantechnischen Entscheidungen vonseiten der Administration haben könnte, in einigen Schulen hoch.

Vor diesem Hintergrund wurde in den Gesprächen immer wieder deutlich, dass die Verunsicherung bei den PädagogInnen in der Mehrzahl der Schulgruppen nach der Wende eher durch curriculare Probleme hervorgerufen wird: Die curriculare Freiheit, die jeder Lehrkraft dank ihrer Rahmenplanentscheidung gegeben ist, wirkt belastend. Man fühle sich in zweifacher Weise in die Verantwortung genommen, einmal sei man für die Qualität des Unterrichts zuständig, zum anderen werde erwartet, dass man sich entscheide, welcher Fachinhalt zu unterrichten sei.

QuaSUM 1 wurde insofern begrüßt, als das Projekt bei einigen Schulgruppen diesbezüglich Anlass für Hoffnung auf Veränderungen bot. Als Konsequenz aus den landesweiten Ergebnissen von QuaSUM 1 wurde erwartet, dass von administrativer Seite in Zukunft mehr Klarheit über das zu unterrichtende Curriculum geschaffen würde, d. h., dass im Rahmenplan zukünftig die jahrgangsbezogenen fachlichen Ziele eindeutiger festgelegt würden. Im Ausgleich dafür hätten die PädagogInnen gern gesehen, dass der einzelnen Schule eine größere Handlungsfreiheit hinsichtlich der stundenplantechnischen Gestaltung, z. B. des Fachunterrichts Mathematik auf Jahrgangsebene, zugestanden würde.

Die TeilnehmerInnen der Gesprächsgruppen machten mehrheitlich deutlich, dass mehr Autonomie für die einzelnen Schulen bedeuten sollte, konzeptionell mehr personelle, finanzielle und stundenplantechnische Autonomie für die Einzelschule zur Verfügung zu stellen, und zwar bei

gleichzeitiger Einschränkung der Rahmenplanentscheidungen, was den Stoffaspekt betrifft. Dieses Ergebnis steht Verlautbarungen vieler Ministerien in den alten Bundesländern gegenüber, die der Einzelschule zukünftig mehr Freiheit im Hinblick auf personelle, finanzielle und curriculare Entscheidungen zugestehen wollen und die Entscheidung über die Anzahl und das Verhältnis der Fachstunden pro Jahrgangsstufe und für die unterschiedlichen Schulformen festlegen.

Die hier deutlich gewordene Differenz halte ich für bemerkenswert, weil ich nach dieser Untersuchung den Eindruck gewonnen habe, dass der jeweilige Erfahrungs- und Bedeutungshorizont in den neuen und in den alten Bundesländern bei Planungsentscheidungen unbedingt ausgeleuchtet und berücksichtigt werden sollte. Bei der Einführung von Neuerungen kann nur dann auf die Stärken und Routine der KollegInnen in den jeweiligen Bundesländern zurückgegriffen werden, wenn sie mit Blick auf und im Verständnis der Anschließbarkeit eingeführt werden.

Vor diesem Hintergrund steht m. E. die an der QuaSUM-Untersuchung festgemachte Kritik oder Enttäuschung für etwas anderes, und zwar für ein seit längerem, vermutlich seit der politischen Wende, bohrendes Ärgernis: die fehlende Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Verbindlichkeit curricularer Inhalte im Mathematikunterricht bei gleichzeitiger erheblicher Reduktion der Stundentafel im Fach und einer Erhöhung der Stofffülle im Rahmenplan. Dies wird von den MathematiklehrerInnen durchgängig als gravierende Qualitätseinbuße wahrgenommen. Sie geht m. E. einher mit dem Erleben einer Abwertung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Diese Abwertung ist nach meiner Einschätzung – dies ist eine nicht durch Zitate belegbare Hypothese - gekoppelt mit dem Erleben der Reduzierung des Renommees oder der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit der pädagogischen Professionalität.

Mit QuaSUM hoffen viele, dass der landesweite Vergleich diese Misere – was die Leistungsfähigkeit im Fach Mathematik betrifft - offen legen möge, verbunden mit der Erwartung an die Bildungspolitik oder die Schuladministration, diese Entwicklung wieder umzukehren und wieder mehr Einheitlichkeit sowie Verbindlichkeit einzuführen und das Stundendeputat zu erhöhen.

2.2 Zweite leitende Fragestellung: Welche Beziehung besteht zwischen den erhaltenen Rückmeldungen und den auf die Entwicklung der eigenen Schule bezogenen Erwartungen?

Bei der Vorstellung der Konzeption von QuaSUM 3 wurde diese Fragestellung fallbezogen formuliert. Die diesbezüglichen fallbezogenen Aussagen sind den Ausführungen der Schulprofile im Teil II zu entnehmen. An dieser Stelle sollen schulübergreifend zentrale Argumente vorgestellt werden, die die positiven Auswirkungen der QuaSUM-Untersuchung für die Gymnasien zusammenfassen, gefolgt von kritischen Anmerkungen.

Im Rahmen der schulbezogenen Darstellung hat sich eine Differenz zwischen den Schulen herausgebildet: Die Gespräche von vier der sechs Schulteams (A, B, C, D) sind von einer positiven Grundeinstellung gegenüber QuaSUM bzw. gegenüber Untersuchungen gleichen Typs getragen. Das bedeutet nicht, dass diese Gruppen betont positive Aussagen zu den Erfahrungen mit QuaSUM machen oder in besonderer Weise Konsequenzen aus QuaSUM ziehen; keineswegs, die Kritik wird vielmehr auch in diesen Schulen zum Teil manifest formuliert.

Die Gesprächsgruppen mit positiver Grundeinstellung haben aber entweder klare Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen der QuaSUM-Untersuchung und ihrem eigenen Schulentwicklungsprozess entwickeln können oder es sind Gruppen, die sich um eine konstruktive Verarbeitung der Erfahrung mit QuaSUM bemühen, und sei es nur, dass sie - getragen durch eine re-

flexive Auseinandersetzung mit QuaSUM 1 - zukünftig eine deutlich positivere Einstellung an Untersuchungen gleichen Typs herantragen wollen.

Bei zwei Schulgruppen (E, F) ist eine diesbezüglich positive Grundeinstellung im Gespräch nicht deutlich geworden. Die kritische Schau auf QuaSUM 1 überwiegt hier; differenzierte positive Gesichtspunkte werden von beiden Gruppen nicht eingebracht. Unter dem Strich bleibt für sie die Enttäuschung und/oder Belastung im Zusammenhang mit der Untersuchung bestimmend.

Die Hälfte der Schulgruppen hat im Gespräch mit der Autorin zum Ausdruck gebracht, dass das gemeinsame Gespräch für eine nachträglich erfolgte differenziertere Beurteilung von QuaSUM 1 wichtig war. In zwei Schulen hatte das Gespräch nach Aussage der Beteiligten fast eine "versöhnende" Wirkung, d. h., die Kritik an QuaSUM wäre ohne dieses Gespräch und mein Angebot einer schriftlichen Rückmeldung noch massiver ausgefallen.

2.2.1 Positive Impulse von QuaSUM

In diesem Punkt gehen die Erfahrungen von vier Schulen ein (A, B, C, D).

Die Rückmeldung der QuaSUM-Ergebnisse hat zunächst einmal innerhalb der meisten Schulen dazu geführt, dass sie sich mehr oder weniger in ihrer Arbeit bestätigt gefühlt haben. Sie erhielten

- Bestätigung dafür, dass die Schulergebnisse über dem Landesdurchschnitt liegen oder aber zumindest nicht schlechter sind als der Landesdurchschnitt;
- Bestätigung der Stärken, aber auch der Schwächen der schulischen Arbeit auf der Grundlage einer statistischen Untersuchung mit einer landesweiten Stichprobe;
- Bestätigung der schulischen Leistungsergebnisse für die Eltern;
- Bestätigung der pädagogischen Güte schulischer Arbeit, z. B. der kooperativen Lern- und Arbeitsformen, der hohen Motivation bei PädagogInnen und SchülerInnen und des Bemühens um einen guten Unterricht;
- Bestätigung dafür, dass das Schülerklientel des eigenen Einzugsbereichs nicht dümmer ist als das anderer Einzugsbereiche mit einem "sozial kräftigeren Klientel";
- Bestätigung des schulinternen "verbindlichen" Leistungsstandards und der Legitimität des Notenschlüssels im Fach Mathematik;
- Bestätigung der schulüblichen Leistungen auf der entsprechenden Jahrgangsstufe mit Blick auf ein zukünftiges, gemeinsames Curriculum für Jahrgangsstufen;
- Bestätigung der Leistungsstandards von Lehrenden gegenüber der Zielgruppe Schüler;
- Bestätigung der individuellen Vorurteilsstruktur von PädagogInnen, die die Folgekosten der reduzierten Mathematikstunden schon vorhergesehen hatten und den Beweis nun anhand der Leistungsergebnisse ihrer Klassen in Händen halten – soweit sie schlecht abgeschnitten haben.

2.2.2 Unerfüllte Erwartungen und Kritik

Den positiven Impulsen, die sich auf die Ausführungen von vier Schulen bezogen, steht eine Fülle von Argumenten aus sechs Schulen gegenüber, die deutlich machen, was alles nicht geklappt habe und verbesserungswürdig sei, und zwar trotz der oben aufgeführten Bestätigungsdimensionen.

Die Aussagen der Mehrzahl der Gymnasien lassen sich auf den Begriff bringen: großer Aufwand – kleiner Nutzen.

Dieses Urteil galt unabhängig davon, ob die Schulen ein mehr oder weniger befriedigendes Ergebnis zurückgemeldet bekommen hatten. Im Gespräch definierte jede Schulgruppe ihren Bezugspunkt, an dem sie die Schulergebnisse maß. Die einen hatten eine hohe kollektive Selbstwirksamkeitserwartung und maßen sich an einem über dem Landesdurchschnitt liegenden Niveau. Andere Schulgruppen waren erfreut, wenn sie am Landesdurchschnitt oder kurz darüber lagen. Weniger gute Ergebnisse wurden häufig relativiert, z. B. mit dem Argument einer curricularen Abweichung zwischen den Testaufgaben und dem vermittelten Stoff im Unterricht.

Die Relevanz der QuaSUM-Ergebnisse für die laufende schulische Arbeit wurde im Gespräch der Mehrzahl der Schulgruppen am Verfahren "Abschlussarbeit in Jahrgangsstufe 10" gemessen. Es hatte sich als hilfreicher erwiesen, und zwar durch:

- die schnelle jahrgangsbezogene und -übergreifende Auswertung im schulischen Rahmen;
- die Möglichkeit einer fach- und personenbezogenen Fehleranalyse innerhalb der Schule;
- die Möglichkeit einer kooperativ durchgeführten Analyse in der Fachkonferenz ohne große zeitliche Verzögerung;
- die direkte Umsetzung der aus der Analyse folgenden Konsequenzen mit den beteiligten Lehrenden und betroffenen SchülerInnen.

Viel Kritik traf auch das Verfahren: Die Belastung wurde allgemein als zu hoch empfunden. Dafür stehen stellvertretend Aussagen wie "relativ große Belastung" (B), "unheimliche Belastung" (D). An der D-Schule wurde betont, dass das Einholen der Eltern genehmigungen sehr zeitintensiv gewesen wäre, weil damit ein weiterer Beratungsbedarf verbunden war. Zwei Gesprächsgruppen bemängeln besonders die fehlende Schnelligkeit des Rücklaufs der Ergebnisse (A, C). Einmal wird als "Pferdefuß" des Vorgehens bezeichnet, dass die SchülerInnen motiviert werden sollten, ohne dass danach eine Bewertung anstand (D).

Es hat den Anschein, dass die Versorgung der Schulen mit einem Satz Frage- und Aufgabenbogen nicht geklappt hat. Fast alle KollegInnen haben über die drei Beispiel-Items hinaus keine inhaltlichen konkreten Vorstellungen darüber, was sich hinter den Konzepten Schulzufriedenheit, Selbstkonzept und Sach- und Fachinteresse verbirgt. In einzelnen Schulen wird das Bedürfnis artikuliert, den Kollegen Hintergrundinformationen zur Untersuchung geben zu können und ihnen deutlich machen zu können, welche schultheoretischen Konzepte hinter der Summe der Fragen stehen.

Bemängelt wurde auch die fehlende Orientierung im Vorhinein. Dabei haben die Schulgruppen jedoch unterschiedliche Anforderungen:

- Während die einen die Vorabinformation der im Test behandelten Stoffgebiete meinen (F),
- heben andere hervor, dass sie vorab ein Informationsbedürfnis hinsichtlich der fachübergreifenden Fragestellungen gehabt hätten (E, A),
- und wieder andere fordern das Gespräch über schulbezogene Besonderheiten im Vorhinein ein (D).

Kritische Anmerkungen liegen auch hinsichtlich der Differenziertheit der Darstellung der QuaSUM-Ergebnisse vor.

- Einerseits hatten die PädagogInnen selbst Schwierigkeiten, das "Zahlenmaterial" mit Leben zu füllen.
- Die Angaben waren zu wenig konkret, um eine Fehleranalyse vornehmen zu können, da über die Stoffgebiete hinaus weitere inhaltliche Differenzierungen fehlten.
- Darüber hinaus war es für PädagogInnen schwierig, den SchülerInnen anhand der Ergebnisdarstellung die Bedeutung der Klassenergebnisse nahe zu bringen.

- Auch habe die Hilfe gefehlt, um eine schul- und sachgerechte Interpretation der Ergebnisse von den fachübergreifenden Fragestellungen vornehmen zu können.

An allen Schulen wurde der sog. Erwartungswert bemängelt. Sein Aussagewert wird allgemein angezweifelt. In drei Schulen hatte sich das Gerücht in der Schulgemeinde ausgebreitet, dass der Erwartungswert mit der Frage nach der Anzahl der Bücher im Elternhaus in einer direkten inhaltlichen Beziehung stünde. Öfter wurde die Funktion des Erwartungswertes ersetzt durch einen Wert, der sich aus der Umrechnung einzelner QuaSUM-Werte in Noten ergab; der konnte dann mit dem Notenbild einer Klassenarbeit verglichen werden.

2.3 Dritte leitende Fragestellung: Welche Verfahren und Prozesse von Qualitätssicherung haben die PädagogInnen gewählt, und wie sind die Konsequenzen der Rückmeldungen auf das jeweilige Schulentwicklungsvorhaben einzuschätzen?

2.3.1 Verfahren und Prozesse von Qualitätssicherung

Alle Schulen sind nach Aussagen der KollegInnen in den Gesprächsgruppen ihren Informationspflichten nachgekommen und haben die Gesamtkonferenz, die Fachgremien und –konferenzen, die Eltern und die Schüler über die QuaSUM-Ergebnisse informiert. In den Gesprächsaussagen der einzelnen Schulgruppen wird jedoch deutlich, dass sich hinter dieser wie hinter jeder anderen Aussage die ganze Spannweite möglicher Bedeutungen verbirgt: Im einen Fall geht es darum, der Pflicht zu genügen, im anderen erhält die Information im Rahmen eines komplexen Bedeutungszusammenhangs eine gänzlich andere Qualität. So handelt es sich z. B. entweder um eine kurze, eher formale Information an die SchülerInnen im Rahmen des Fachunterrichts Mathematik oder um Informationsprozesse, die genutzt werden, um gemeinsam mit den SchülerInnen ausführlich die Bewertungspraxis des Lehrers mit Blick auf die der Schule unter die Lupe zu nehmen oder das hinter der QuaSUM-Untersuchung liegende mathematische Modell.

2.3.2 Konsequenzen von Rückmeldungen auf Schulentwicklungsprozesse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rückmeldung der externen Referenzdaten in keinem Fall einen klar ausgewiesenen Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess im Bewusstsein der am Gespräch beteiligten PädagogInnen erhalten hat. Dieser Aspekt wurde in allen Schulen in unterschiedlich intensiver Weise hervorgehoben:

Für die große Mehrzahl der Schulen (5 Schulen) hatte sie keinen Einfluss auf die Schulentwicklung - als bewusst geplanter Prozess der Konsensfindung über Ziel, Weg und angestrebtes Ergebnis sowie deren Reflexion und Evaluation -, weil Schulentwicklung nicht oder nur unzureichend stattfindet und sich aus den QuaSUM-Ergebnissen keine Schlussfolgerungen ableiten ließen, wie Schulentwicklung stattfinden soll.

Im anderen Fall hatte sie für die Schulentwicklung keinen ernsthaften Impuls oder inhaltlichen Einfluss gehabt, obwohl Schulentwicklung betrieben wird, weil die Ergebnisse auf der Oberfläche und auf den ersten Blick hin für diese Schule keinen nennenswerten Informationswert enthielten: Besonders die Stärken, aber auch Schwächen der Schule seien noch einmal bestätigt worden, und dies in statistischer Weise, wird im Gespräch angemerkt.

Hier wurde der QuaSUM-Prozess im Nachhinein noch einmal einer Analyse innerhalb der Gesprächsgruppe unterzogen, um den Gründen auf die Spur zu kommen, was an der Schule zur "Gleichgültigkeit gegenüber QuaSUM" geführt hatte. Aus der Diagnose bildete sich eine größere Bewusstheit gegenüber Untersuchungen dieses Typs heraus. Die Beteiligten erkannten, dass nicht nur der Rücklauf der Leistungsergebnisse für die Schule von Interesse sein kann, sondern ebenso die Instrumente selbst. Sie bilden curriculare Schwerpunkte ab sowie Konzepte und Modelle von Schulzufriedenheit, Fach- und Sachinteresse, dessen, was eine gute Schule ausmacht, u.a. All diese in den Instrumenten selbst verborgenen theoretischen Ansätze reichern nicht nur die Rückmeldung der Leistungsergebnisse an, sondern eignen sich, um mit Kollegen ins Gespräch über deren diesbezüglich unterschiedliche Vorstellungen zu kommen.

Hinzu kommt die Einsicht, dass die Klärung der Bedingungen, die zu guten Ergebnissen geführt haben, ebenso interessant ist wie im anderen Fall die Diagnose von Bedingungen, die weniger gute Leistungsergebnisse nach sich zogen.

2.4 Strukturmerkmale einer reflexiven Qualitätssicherung und nachhaltigen Qualitätsentwicklung

2.4.1 Qualität innerschulischer Professionalität

In allen Schulen wurde den externen Referenzdaten mit einer gewissen Spannung entgegengesehen. Das, was mit den klassenbezogenen Rückmeldungen im Einzelnen passierte und welche innerschulischen Konsequenzen sie nach sich zogen, hing weniger von dem aktuellen Leistungsstand der beteiligten Klassen ab als vielmehr vom Professionalisierungsgrad des schulischen Systems selbst, d. h.

- von der Kontinuität und Intensität der Zusammenarbeit der Kollegen und dem Niveau der dabei im Alltagsgeschäft praktizierten kollektiven Reflexion,
- vom Grad der delegierten Verantwortung auf Personen und Gruppen innerhalb der Schule, d. h. vom Grad der Vernetzung nach innen (Delegation von Verantwortung), aber auch vom Niveau der Vernetzung nach außen (Einbindung der Schulen in unterschiedliche Projektnetzwerke, in eine Kultur von schulübergreifenden, nationalen wie internationalen Wettbewerben und innovativen Schulzusammenschlüssen u. a.).

Von den sechs untersuchten Schulen hat bei mir nur eine Schule einen diesbezüglich prägnanten Eindruck hinterlassen, wenn ich die Gesamtheit der genannten Qualitätskriterien berücksichtige.

Dieser Aspekt lässt sich am besten durch die Beschreibung der beiden Pole, die sich im Rahmen dieser kleinen Studie herausgebildet haben, veranschaulichen:

Auf der einen Seite wird ein schulisches System sichtbar, das durch intensive innerschulische Kooperation gekennzeichnet ist; auf der anderen Seite zeigt sich ein schulisches System, in dem die individuelle Problembewältigung im Vordergrund steht.

Professionalität bildete sich im ersten Fall dadurch ab, dass ein Querschnitt von Personen mit Funktionsstellen am Gespräch beteiligt war, für die innerhalb der Schule QuaSUM in irgendeiner Weise Bedeutung für den eigenen Arbeitszusammenhang hatte. Die Gesprächsqualität war gekennzeichnet von einer dialogischen Form des Austauschs von Meinungen, Erfahrungen und persönlichen Thesen. Dabei wurde nicht nur die reflexive Form der Themenbehandlung aller Beteiligten deutlich, sondern auch die in der Schule gelebte Teamstruktur und Partizipation der Schüler. Einzelne Personen der Gruppe machten bei Statements, die im Gespräch abgegeben wurden, deutlich, ob sie für sich oder aus einer Rolle heraus sprechen, die sie im Rahmen einer Gemeinschaft oder einer Gruppe eingenommen haben. Kurz gesagt, im Gespräch wurden syste-

mische Aspekte von Kooperationsbeziehungen und Verantwortlichkeiten deutlich. Für diesen Standard steht das Gespräch in der B-Schule.

Im zweiten Fall waren am Gespräch nur diejenigen PädagogInnen beteiligt, die in QuaSUM einbezogen waren. Jede Lehrkraft sprach in erster Linie für sich und ihre Klasse. Systematische Konsequenzen aus den positiven wie negativen QuaSUM-Erfahrungen, die über die sprechende Person hinausreichen und sich auf kontinuierliche Teamarbeit innerhalb oder außerhalb der Schule beziehen, wurden nicht deutlich. Professionalität im obigen Sinne bildete sich zumindest in diesem Gespräch nicht ab. Kurz gesagt: Im Gespräch wurden professionelle kooperative Beziehungen im Schulsystem nicht systematisch angesprochen, sondern die Aussagen blieben sehr stark an die Einstellungen der Sprechenden Person und auf ihre Aktivitäten innerhalb ihrer Klasse und im Kollegium gebunden. Für diesen Standard steht das Gespräch in der E-Schule. Die anderen vier Gymnasien liegen zwischen diesen beiden Polen mit der Tendenz zum zweiten.

2.4.2 Ruhe und angemessene Rahmenbedingungen statt bildungs-politischem Aktionismus

Als Bedingung für eine ruhige, kontinuierliche und kompetente inhaltliche Arbeit an der Schule wird von der Mehrzahl der Schulen eine konsistentere Bildungspolitik im Land Brandenburg eingefordert. Der sog. bildungspolitische Aktionismus, der die Schulen in eine Aktion nach der anderen stürze, hindere sie daran, z. B. aus einer Untersuchung wie QuaSUM längerfristig angelegte Vorhaben abzuleiten und diese nach und nach umzusetzen. Für Entwicklungsarbeit braucht die einzelne Schule Ruhe, um sich der eigenen Dynamik zuwenden zu können und um sich der internen Prozesse bewusst zu werden und diese gestalten zu können. "Aktionismus und Aktivismus" führten immer wieder dazu, dass die Schulen sich in erster Linie mit externen Vorgaben und Anweisungen beschäftigen müssten. Zeitweise gebe es ein Feuerwerk von neuen, zum Teil anspruchsvollen Anforderungen aus der Schulverwaltung, die Schulen nicht selten kurzfristig überrollten. Die Leute an der Basis hätten dann sehr wenig Zeit, in die neue Aktion hineinzuwachsen, sondern liefen immer wieder hinterher. Eine ruhige, auf die eigene Sache orientierte Entwicklungsarbeit an der einzelnen Schule sei unter diesen Bedingungen nicht möglich.

Im Zeitraum dieser Untersuchung nahmen viele KollegInnen an der Schule beim Warten auf den neuen Rahmenlehrplan erst einmal eine abwartende Position ein. Hinzu kämen Belastungen, die sowohl auf die umfassenden, vorbereitenden Arbeiten für die Leistungsprofilklassen als auch auf die Bewertung des Sozialverhaltens der SchülerInnen zurückzuführen seien.

Auch die Koordinierung der bildungspolitischen Überlegungen über alle Fächer hinweg wird angemahnt, d. h., das Brandenburger Bildungsministerium sollte zukünftig ein bisschen vorneweg denken.

Ein Schulleiter schildert in diesem Zusammenhang seine vielen Versuche, seine KollegInnen zu motivieren, die angesichts der vielen Anforderungen und Neuerungen, die in den letzten 10 Jahren von der brandenburgischen Bildungspolitik ausgehen, zunehmend Demotivationserscheinungen zeigen.

Bei zwei Schulen wird im Gespräch besonders deutlich darauf hingewiesen, dass die Zeichen für eine neue Schul- und Unterrichtskultur im ersten Schritt von administrativer Seite kommen müssten, damit sich die Schulen im zweiten Schritt daran orientieren können. Zum Beispiel hätten PädagogInnen versucht, soweit es ihnen möglich war, Schlussfolgerungen aus QuaSUM zu ziehen. Sie fühlten sich aber durch Rahmenbedingungen eingeschränkt, auf die sie keinen Ein-

fluss haben. Sie erwarten, dass in diesem Bericht die Tatsache der unzureichenden Rahmenbedingungen angesprochen und an das Ministerium zurückgemeldet werde:

- die Stofffülle der Lehrpläne;
- die jeweils vorgegebene, zu geringe Stundenzahl für das Fach Mathematik und einzelne naturwissenschaftliche Fächer;
- die Größe der Klasse oder Schülergruppe, die dem naturwissenschaftlichen Unterricht beiwohnt, insbesondere wenn experimentiert wird;
- die finanzielle Lage an der Schule, wo es an allem mangelt. So müssten Arbeitsblätter aus eigener Tasche des Lehrers finanziert werden, wenn etwas, z. B. Freiarbeit, außerhalb der Regel im Mathematikunterricht durchgeführt wird.

2.4.3 Lernende Organisation trotz und auf der Grundlage bestätigter Leistung

Bei den sechs Schulen zeigte sich, dass die Schulen, die gut oder sehr gut abgeschnitten hatten, sich wenig veranlasst sahen, über den Hintergrund ihrer Leistung nachzudenken. Die Ergebnisse dieser Studie machen jedoch deutlich, dass Schulen mit positiven Leistungsergebnissen ebenso wie Schulen mit einem weniger guten Leistungsergebnis einen Nutzen für ihren Schulentwicklungsprozess aus der Rückmeldung der extern erhobenen Referenzdaten ziehen können, wenn sie die Ergebnisse in ihrem strukturellen und systemischen Gehalt für die eigene Schule und für ihre in der Planung befindlichen Entwicklungsvorhaben aufschließen lernen.

In mehreren Fällen ist es im Gespräch geglückt, die Möglichkeiten auszuleuchten, die in einer schulbezogenen Auseinandersetzung über diese externen Referenzdaten liegen können, wenn die extern durchgeführte Evaluation oder die externe Perspektive zuverlässige und interpretierbare Ergebnisse vorstellt und den entsprechenden theoretischen Hintergrund der Schule nicht vorenthält.

Einen über die bloße Information hinausgehenden Nutzen aus den Referenzdaten versuchte ein Team zu sichern, das von der Gesamtkonferenz den Auftrag erhalten hatte, die Rückmeldung für das Kollegium zu interpretieren und eine Analyse der das Ergebnis bedingenden Faktoren vorzunehmen und den KollegInnen vorzustellen. Die Schulgruppe fühlte sich von der Aufgabe überfordert, die darin lag, sich Antworten auf Fragen zu geben, wie z. B.:

- Welche soziokulturellen, pädagogischen, personellen, fachlichen und curricularen Faktoren waren für das erhaltene Resultat grundlegend?
- Welche Bedingungen haben zu einer guten oder weniger guten Qualität schulischen Lehrens und Lernens führen können?
- Lassen sich die Ergebnisse im Rahmen eines Bedingungs Zusammenhangs interpretieren, der sich als selbst reproduzierende Struktur des alltäglichen schulischen Ablaufs erklären und beschreiben lässt?
- Lassen sich die Ergebnisse im Rahmen einer Ausnahmesituation im Hinblick auf eine sich selbst reproduzierende Struktur des alltäglichen schulischen Ablaufs erklären und beschreiben?

Der Anspruch, systemisch vorzugehen und bei der Interpretation der Bedingungen für das Zustandekommen der Ergebnisse die Beziehungsstruktur und das Muster der Organisation mit im Blick zu halten, ist im Rahmen dieser Untersuchung nur in einem Fall gelungen. Muster durften sich hier ansatzweise zeigen, weil der einzelne Fall im zeitlichen Verlauf oder bezogen auf Beziehungsstrukturen innerhalb der Schule diskutierbar wurde, d. h. auf seine Spezifität oder Verallgemeinerbarkeit hin befragt werden durfte.

In fünf Schulen zeigte sich ein weniger entwickeltes Vorgehen. Das Gemeinsame dieser Schulen sehe ich - trotz der Unterschiedlichkeit – in einer Haltung begründet, die sich innerhalb der Gesprächsdynamik offenbarte. Die gemeinsame Analyse blieb im Wesentlichen auf die konkret betroffenen Personen, Klassen, den jeweiligen einzigartigen Fall beschränkt. Der so vorgenommene Austausch im Team hemmte eine gemeinsam vorgenommene kritische Reflexion von personenübergreifenden Aspekten.

Die Potenzialität des in QuaSUM enthaltenen Steuerungswissens für die einzelne Schule ist damit nach meiner Erfahrung einerseits abhängig von der Praxis der Schule, mit externen Referenzdaten (durch Wettbewerbe, Olympiaden u. a.) und einer externen Perspektive auf das Schugeschehen umzugehen. Andererseits spielt die Qualität der dabei angewendeten innerschulischen Verarbeitungsstrategien in Verbindung mit den dafür geeigneten Leitungsstrukturen eine wichtige Rolle.

Welche steuernde Funktion Lehrkräfte im Kollegium im Rahmen von Prozessen der Qualitätssicherung und -entwicklung einnehmen dürfen, hängt nach meiner Erfahrung entscheidend von der Schul- und Lernkultur der Schule ab, d. h. davon,

- ob Kollegien gewöhnt sind, über pädagogisches Vorgehen und Konzepte zu diskutieren,
- ob es einen Konsens über Entwicklungsaufgaben an der Schule gibt,
- ob Konsensbildung im Kollegium prinzipiell und ohne fremde Hilfe möglich ist,
- ob Kollegien jahrgangs- oder fächerübergreifende Kooperationsstrukturen routinemäßig nutzen.

Wichtig ist darüber hinaus das Niveau von Schülerpartizipation, Transparenz und Offenheit innerhalb der Schule und gegenüber den Eltern. Die Schülerpartizipation scheint von allen angesprochenen Anforderungen an ein Kollegium die größte Hürde darzustellen. Auch durch die Erfahrung dieser Evaluation habe ich den Eindruck gewonnen, dass sie eine Schwelle zu einer neuen Qualität von selbst organisiertem Lernen einerseits und innerschulischer Transparenz und Offenheit andererseits darstellt.

Ich möchte deshalb die Zusammenfassung mit der provozierenden Frage abschließen, ob sich dahinter nicht vielleicht die Angst vor der systemsprengenden Kraft der Schülerpartizipation verbirgt.

Teil II

3 Fallstudien aus sechs brandenburgischen Gymnasien

Die hier dargestellten Fallstudien entsprechen dem Sinne nach den schulbezogenen Porträts, die nach dem Gruppengespräch von mir ausgearbeitet worden sind und anschließend den jeweiligen Schulen zur Verfügung gestellt wurden. Die Schulen hatten die Möglichkeit, Veränderungen vorzunehmen oder Anmerkungen zu machen. Sie haben sie in unterschiedlicher Weise genutzt und abschließend die Endfassung autorisiert. Damit haben sie der Veröffentlichung in anonymisierter Form zugestimmt.

Für die vorliegende Darstellung der Schulprofile wurden die ursprünglichen Porträts der sechs Gymnasien von mir neu bearbeitet, insbesondere gekürzt. Die Länge der Zitate wurde in dieser Fassung weitgehend beibehalten, auch wenn sie dem Leser im Einzelfall etwas langatmig und umständlich erscheinen mögen. Sie sollen ihm einen Einblick in das Argumentationsmuster des Gruppengesprächs geben.

3.1 Fallstudie zur A-Schule

3.1.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen

Das Gymnasium A wird von acht PädagogInnen vertreten: von zwei in die QuaSUM-Untersuchung einbezogenen Lehrkräften, dem stellvertretenden Schulleiter, einem Leiter der Fachkonferenz Mathematik und Mitgliedern des Fachzirkels Mathematik.

Die an die Schule zurückgemeldeten QuaSUM-Mathematikleistungen der fünf beteiligten Klassen differenzieren sich wie folgt:

- Zwei Klassenmittelwerte liegen unter den erwarteten Werten und drei über diesen.
- Beim QuaSUM-Mathematiktest-Gesamtwert liegen die Mittelwerte von zwei Klassen unter dem der Vergleichsstichprobe und drei darüber.

Obwohl die QuaSUM-Untersuchung an der Schule grundsätzlich positiv aufgenommen wurde, hat sich der Schub nach vorn, der innerhalb der Schule erwartet worden war, nach Aussage der GesprächsteilnehmerInnen nicht eingestellt. In das Gespräch mit mir wird von den Beteiligten noch einmal ein Stück Hoffnung investiert, nämlich etwas mehr für die Schule herausholen zu können als das bisher der Fall war. Mehr bedeutet für die PädagogInnen dreierlei:

- Zum einen sollen die QuaSUM-Ergebnisse auf ihre schulspezifische Bedeutsamkeit hin ausgewertet werden.
- Darüber hinaus sollen sie auf das Kerngeschäft Unterricht hin beleuchtet werden. *„Wir wollen als Fachkonferenz inhaltlich weiterkommen, das, was wir an Statistiken gesehen haben, ist doch sehr trockenes Zahlenmaterial, man kann sich irgendwo einordnen, aber an sich bringt uns das für die inhaltliche Arbeit nicht den Schub, den wir uns erwarten. Und deshalb wollen wir inhaltlich weiterarbeiten. Und deshalb sind wir an einer Auswertung interessiert, die für uns vielleicht etwas spezifischer ist, oder an Hinweisen, die wir bekommen, die sich auf Unterrichtsinhalte beziehen.“* (Z. 1, S. 1/2)²
- Zum Dritten wird erwartet, dass die Auswertung schulübergreifend, aber auch schulintern zu mehr Bewusstheit über das im Rahmenplan angestrebte, aber nicht ausgewiesene Anspruchsniveau führen wird.

² Die Klammer (Z., S.) verweist auf die durchnummerierten Zitate im Transkript mit Seitenangabe.

“Ich möchte sagen, dass der QuaSUM-Test an sich für mich ganz interessant gewesen ist, damit man mal einen Vergleich mit anderen Schulen hat. Man schmort ansonsten so ein bisschen im eigenen Saft ... Das ist vorteilhaft für uns Lehrer, weil wir wissen, wo das Niveau ist. Und das ist vorteilhaft für die Schüler, wenn sie mal die Schule wechseln oder das Land, dass sie dann zumindest auf dem gleichen Niveau sind. Und deswegen finde ich das ganz in Ordnung.

Deswegen finde ich auch, das sollte ordentlich ausgewertet werden. Und ich hoffe natürlich auch, dass daraus die Schlüsse gezogen werden, die ich mir so wünsche, dass wir in diesem Rahmenplan bei dem Anforderungsniveau ein bisschen mehr eine gleiche Basis haben.” (Z. 2, S. 2)

3.1.2 QuaSUM-Ergebnisse als Impuls für Veränderung

Über das gesamte Gespräch hinweg wird von unterschiedlichen Personen immer wieder in positiver Weise auf die QuaSUM-Untersuchung Bezug genommen. Trotz kritischer Anmerkungen lässt sich eine bejahende Grundeinstellung ausmachen,

- weil QuaSUM zunächst einmal *die spannenden Fragen* beantwortet: Wie haben wir abgeschnitten? Wo stehen wir?

Die klassenbezogenen Rückmeldungen haben den PädagogInnen eine differenziertere Selbsteinschätzung ermöglicht. Zum einen ist mehr Klarheit als früher entstanden im Hinblick auf das Anspruchsniveau des eigenen Curriculums und die diesbezügliche Leistungsfähigkeit im schulischen Alltag. Zum anderen hat der Vergleich mit der Durchschnittsleistung an anderen Schulen zu Selbstbewusstsein geführt: Das geforderte Anforderungsniveau erscheint stimmig nach innen, weil es auch im “normalen täglichen Unterricht” erreicht wird; nach außen erscheint es stimmig, da die Schule den Vergleich zu leistungsfähigen anderen Schulen nicht scheuen muss.

“... Das hat uns eigentlich die QuaSUM-Auswertung gezeigt, dass die Ergebnisse, die in dem Test erreicht worden sind, mit den Ergebnissen, die unsere Schüler im normalen täglichen Unterricht gebracht haben, ziemlich vergleichbar sind. Nicht im Einzelfall, aber doch im Großen und Ganzen ...” (Z. 2, S. 2)

“Wichtig war eigentlich, dass herausgekommen ist, dass unsere Schüler nicht dümmer sind als andere - dass wir mit diesem QuaSUM-Test auch unsere Leistungen, die wir hier erreicht haben, bestätigt haben ...” (Z. 3.1, S. 3)

- weil QuaSUM für die Arbeit der Fachkonferenz *Mathematik inhaltliche Impulse* für die Planung gegeben hat sowie konkrete Hinweise, die sich auf Unterrichtsinhalte und -methoden beziehen.

“Ich möchte auch sagen, dass die Mathematik-Fachkonferenz eigentlich die Konferenz ist, die auch bemüht ist, Konferenzbeschlüsse wirklich umzusetzen, und die sich auch Gedanken macht um die Umsetzung des Rahmenplans; und dass diese QuaSUM-Untersuchung positiv in der Hinsicht war, dass man eben auf genaue Fakten oder Ergebnisse zurückgreifen kann, um noch detaillierter Maßnahmen planen zu können.“

- weil QuaSUM einen konkreten Anlass für Lehrer und Schüler bot, *über schulinterne und schulübergreifende Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe zu sprechen*. So erörterten die Schüler nach der Ausarbeitung der Aufgaben- und Fragebögen z. B. inhaltliche Besonderheiten der Aufgabenstellungen und bezogen sie auf ihr eigenes Leistungsvermögen. *“... Und seitens der Schüler war es auch von Interesse gewesen. Sie konnten sich schon ganz gut einschätzen und haben schon erkannt, wo eigentlich ihre Schwächen und Unsicherheiten liegen. Das war vielleicht für einen Teil der Schüler ganz wichtig zu erfahren, dass dort insgesamt ein Vergleich stattfindet und sie sich auch irgendwo sehen können, einordnen können ...” (Z. 27, S. 6)*

- weil QuaSUM den PädagogInnen ein Instrument in die Hand gab, das es erlaubt, mit *Eltern* in ein Gespräch über die Leistungsfähigkeit der eigenen Schule zu kommen, das vertrauensbildende Wirkung haben kann.
“Für die Eltern war es auch mal interessant, hier einen Vergleich zu ziehen zum Gesamtdurchschnitt. Das hatten wir dann auch ziemlich genau analysiert und aufgezeigt. Da lagen wir immer im Schnitt.”
 (Z. 4, S. 3)
“... dass sie sagen konnten: ‚Zur Ausbildung der Schule kann man Vertrauen haben.‘ - so in der Richtung; dass sie also zufrieden nach Hause gingen und sagen konnten, da ist mein Kind schon ganz gut aufgehoben.
Obwohl an manchen Stellen, z. B. in der Spalte: Wie weit ist das Kind in der Schule zufrieden? oder Geht es gern zur Schule?, da war es manchmal gar nicht so positiv. ... Aber ich würde sagen, von meinen Eltern, dass die nach Hause gegangen sind mit der Meinung: ‚Ist schon ganz in Ordnung.‘“
 (Z. 5, S. 3)
- weil QuaSUM in seiner *Funktion als Diagnoseinstrument* gewürdigt wurde. “Hauptaugenmerk” waren in der Schule die aufgetretenen Abweichungen. Erforscht wurden besonders die Aspekte, hinter denen die KollegInnen der Jahrgangsstufe bzw. der Fachkonferenz ein schulspezifisches Muster vermuteten. Da die angedachten Veränderungen nicht primär personen-, sondern systembezogen angegangen werden, führten die QuaSUM-Ergebnisse hier zu konkreten Schulentwicklungsaufgaben.
“Wichtig war ... auch noch, dass wir herausgefunden haben, wo unsere Schüler, speziell unsere Schüler, Schwierigkeiten haben. Da versuchen wir nun dranzubleiben, soweit das möglich ist, diese Schwierigkeiten abzubauen. Das war eigentlich das Hauptaugenmerk...”(Z.3.2, S. 3)
- weil QuaSUM die Möglichkeit bot, die *Legitimität der Zensurengebung* innerhalb der Schule an einem externen Maßstab zu überprüfen und auszuweisen. Der schulinterne Bewertungsmaßstab konnte mithilfe der Testergebnisse für Lehrende wie für SchülerInnen transparent gemacht und vor dem Hintergrund eines in brandenburgischen Gymnasien akzeptierten Standards diskutiert werden.
*“Das Problem ist vielleicht auch die Übersetzung: Was ist denn so eine Note wert? Ich meine, wir verteilen im Mathematikunterricht eine 1, 2, 3 oder 4 und die Schüler gehen dann nach dem Abschluss mit dieser Bewertung raus an die Universitäten oder die Fachschulen. Und dann ist die Frage: Wie ist denn nun diese 2, die an der Schule erteilt worden ist - was bringt sie mir denn nun? Kann ich mich auf diese guten Leistungen verlassen, ist das was? Oder bin ich überbewertet oder zu hart bewertet worden? Schüler sind ja auch meist in der Situation, dass sie sagen, das ist zu streng, das ist viel, das ist zu schwer. Und wenn man übersetzt, was eine 1 bedeutet, heißt es: Das kann ja kein Mensch erreichen ... Und mit diesem QuaSUM-Test haben wir schon vorher die Möglichkeit, das einzuschätzen und zu sagen:
 ‚Okay, die 2 ist wirklich eine anerkannte 2, die woanders genauso erteilt wird.‘
 Das fand ich das Wichtigste und das Wertvollste bei der ganzen Sache. Und das hatten wir wirklich auch im Fachzirkel diskutiert und besprochen und auch mit den Kollegen untereinander. Das ist der Fokus gewesen.”* (Z. 6, S. 3/4)
- weil mithilfe und auf der Grundlage der Ergebnisse von Untersuchungen wie QuaSUM zukünftig die Einheitlichkeit in den Rahmenrichtlinien erhöht werden könnte. Mehr Vergleichbarkeit wird an dieser Schule als etwas Positives gesehen, insbesondere auf dem Hintergrund der Schulerfahrung vieler PädagogInnen in der DDR. Gemessen an ihren berufsbiografischen Erfahrungen fühlten sich KollegInnen der Schule durch das Verfahren QuaSUM in ihrem Urteil bestärkt, dass der neue Rahmenlehrplan den Widerspruch aufheben müsste zwischen der Vergleichbarkeit der klassen- und schulübergreifenden mathematischen Arbeit einerseits und der Notwendigkeit, individuelle Entscheidungen über die Auswahl und Gewichtung mathematischer Inhalte im Schulalltag treffen zu müssen, andererseits.
“Die andere Sache ist, dass wir uns ein bisschen mehr wünschen, auch im Mathematikunterricht, und das ist ja jetzt mit dem neuen angedachten Rahmenplan vielleicht auch möglich, dass ein bisschen

mehr vergleichbare Leistungen erreicht werden können. Ich will zwar nicht zum Einheitslehrplan aus DDR-Zeiten zurück, aber irgendwo hatte er doch schon gewisse Vorteile.

Das war in der Vergangenheit (gemeint: seit der Wende) eine Sache. Jeder macht seine Schiene, seine Arbeit, ohne diese Rückmeldung zu haben. Durch diesen QuaSUM-Test ist es angedacht, dass man jetzt zumindest auch in dieser Hinsicht mehr Vergleichbarkeit reinbringt. Das ist vorteilhaft für uns Lehrer, weil wir wissen, wo das Niveau ist. Und das ist vorteilhaft für die Schüler, wenn sie mal die Schule wechseln oder das Land, dass sie dann zumindest auf dem gleichen Niveau sind. Und deswegen finde ich das ganz in Ordnung. Deswegen finde ich auch, das sollte ordentlich ausgewertet werden, und ich hoffe natürlich auch, dass daraus die Schlüsse gezogen werden, die ich mir so wünsche; dass wir in diesem Rahmenplan, sagen wir mal, ein bisschen mehr bei dem Anforderungsniveau eine gleiche Basis haben.” (Z. 3, S. 2)

3.1.3 Unerfüllte Erwartungen und widrige Umstände

Zu große Zeitspanne zwischen Testung und Ergebnis

Die Durchführung der Untersuchung stellte an der Schule eine Belastung dar. Dies wird bevorzugt von den die Untersuchung betreuenden Personen kritisiert. Darüber hinaus stößt die als groß wahrgenommene zeitliche Spanne zwischen Testung und Auswertung allgemein auf Unverständnis, ebenso die Aufforderung an die Fachlehrer, im Nachhinein die Leistung der SchülerInnen hinsichtlich der Bewältigung ihrer Testaufgaben einzuschätzen. Besondere Schwierigkeiten hatten all diejenigen PädagogInnen, die die Klasse bereits abgegeben hatten oder zum Zeitpunkt der Testung mehr als eine Klasse unterrichteten.

“Was mich damals ein bisschen gestört hat, wir mussten ja als Fachlehrer einschätzen, wie viel unserer Schüler welche Aufgaben gelöst haben könnten. Diese Zeitspanne war mir einfach zu groß. Die haben das im Mai geschrieben und ich glaube, im September des darauf folgenden Schuljahres bekamen wir diese Fragebögen. Das war unheimlich aufwändig, zu graben, wer könnte was gemacht haben. Da hatte man die eine oder andere Klasse schon wieder abgegeben, dieser Zeitrahmen sollte kürzer gehalten werden, damit das noch frisch ist.” (Z. 15, S. 8)

Kritisch wird auch die Darstellungsform der zurückgemeldeten Ergebnisse gesehen, die man als “sehr trockenes Zahlenmaterial” kennzeichnete. Die weitgehend statistische Präsentation bot zwar Raum, um sich einordnen zu können, aber für die inhaltliche Arbeit hatte sie kaum Impulscharakter, so war die Einschätzung der GesprächsteilnehmerInnen.

Die Grundlage für eine weitere inhaltliche Orientierung fehlt

Im Gespräch besteht Unklarheit darüber, welche Fragebogen und Aufgabenhefte aus der Untersuchung QuaSUM sich an der Schule befinden. Einige Personen meinen, die Aufgaben seien da, andere wissen nicht genau, ob sie schon einmal einen der Schülerfragebogen zum Selbstkonzept, zur Schulzufriedenheit oder zum Fach- und Sachinteresse gesehen haben. Klar ist jedoch eines, systematisch kennt niemand der Beteiligten die Unterlagen der Untersuchung. Dies ist an dieser Schule umso bemerkenswerter, als offensichtlich Interesse an diesem Typ Untersuchung vorhanden ist.

“Bei QuaSUM haben wir die Fragebögen erst mit den Aufgaben ein halbes Jahr später bekommen, als wir das ausfüllen konnten. Da haben wir die Fragebögen das erste Mal gesehen. Vorher überhaupt nicht.” (Z. 10, S.7)

„Ich war der Schulkoordinator hier und ich habe mir das auch nur in den Zeiträumen durchlesen können, wie die Schüler dran gearbeitet haben. Die Auswertung selbst dazu steht noch aus. Die wird voraussichtlich im Herbst nächsten Jahres eintreffen, also insofern kann ich dazu jetzt keine Aussagen machen.” (Z. 14, S. 6)

„Da waren ein paar Beispiele angegeben und da konnte man sich vorstellen, was da gefragt worden ist. Aber mehr war da nicht drin ... Aber im Nachhinein wäre für uns ganz interessant gewesen, welche Fragen sind denn nun gekommen? Und was schließt man denn nun aus solchen Fragen? Ich meine, es ist natürlich so, man hat natürlich aufgrund der jahrelangen Erfahrung, sage ich mal, eine gewisse Sichtweise, auch auf Elternhäuser und auf Fähigkeiten, die die Schüler mitbringen, das ist schon richtig. Aber das, was in den Fragebögen angesprochen wird, ist ja dann aus einer ganz anderen Sicht mit einem anderen Hintergrund als Frage gestellt.“ (Z. 13.1, S. 7).

Wenig Anerkennung für den QuaSUM-Erwartungswert

Aus der Fachkonferenz wird berichtet, dass die KollegInnen mit dem Erwartungswert nicht viel anfangen können. Das Gerücht, dass die Forscher ausgehend von den gelesenen Büchern im Elternhaus rückschließen auf die Leistungserwartungen beim jeweiligen Schüler, zog sich durch alle Gruppen der Schule: Eltern, Schüler, Pädagogen. Es löste allgemein Unruhe und Unverständnis aus.

Die Funktion des Erwartungswerts wurde an der Schule ersetzt durch umgerechnete QuaSUM-Ergebnisse in Notenwerte. Dieser Notenmittelwert wurde dann mit einem gemittelten Notenwert der Klassenarbeiten - dem Gesamtdurchschnitt - verglichen.

„Ja, anhand der Ergebnisse, die in dem QuaSUM-Test gekommen sind, kann man ja annähernd umrechnen in einen Notenwert und das haben wir (getan) ... sodass man gefunden hat, ob denn tatsächlich in der Klasse dieser Mittelwert, den wir haben, auch mit dem Notenmittelwert vergleichbar ist.

Diesen Erwartungswert, mit dem konnte ich persönlich nicht allzu viel anfangen. Da war vielleicht auch die Information, die Kenntnis, wie der entstanden ist, das ist ein bisschen schwierig, das nachzuvollziehen - indem man jetzt das Elternhaus befragt, welche Bücher gelesen werden? Na ja, der Zusammenhang ist erkennbar, aber ob das nun so ableitbar ist, das weiß ich auch nicht, da bin ich mir nicht ganz sicher.“ (Z. 4, S. 2)

„Wenn ich z. B. einen Kollegen frage, welche Bücher denn gelesen werden oder wie viele, und dass ich dann aus dieser Sache heraus schließe, inwieweit sich das Elternhaus jetzt mit Literatur beschäftigt bzw. sich die Schüler Lesefertigkeiten aneignen und so, da ist für mich schon die Fragestellung, wie kann man das aufeinander schließen. Mal als persönliches Beispiel: Bei uns stehen viele Bücher, aber mein Sohn hat nicht gerne gelesen.“ (Z. 13.2, S. 7)

3.2 Fallstudie zur B-Schule

3.2.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen

Das Gymnasium B ist eine Schule mit besonderer Prägung. Es verfügt über eine erweiterte Ausbildung im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Am Gespräch nehmen fünf PädagogInnen teil: die in QuaSUM einbezogenen Lehrkräfte, ein stellvertretender Schulleiter und ein Fachbereichsleiter Mathematik.

Die an die Schule zurückgemeldeten QuaSUM-Mathematikleistungen der drei beteiligten Klassen differenzieren sich wie folgt:

- Die drei Klassenmittelwerte liegen über den erwarteten Werten.
- Beim QuaSUM-Mathematiktest-Gesamtwert liegen die Mittelwerte der drei Klassen deutlich über dem der Vergleichsstichprobe.

Schon im Vorgespräch wird die Erwartung formuliert, in einer gemeinsamen Reflexion mit mir weitere Hinweise darüber zu entwickeln und zu erhalten, was die Schule B aus einer Untersu-

chung wie QuaSUM im Hinblick auf ihre eigene Schulentwicklung profitieren könnte. Zu Beginn des Gesprächs wird auf diesen Aspekt noch einmal Bezug genommen. Die PädagogInnen bringen zum Ausdruck, dass nach ihrer jetzigen Wahrnehmung an der Schule bisher wenig aus den QuaSUM-Rückmeldungen gemacht wurde - nicht zuletzt deshalb, weil sich die FachkollegInnen der Schule von den zurückgemeldeten Leistungsergebnissen in ihrer Arbeit bestätigt gefühlt haben.

“Also es zeigt sich natürlich, dass wir unsere Arbeit einigermaßen ordentlich machen und dass das eingetreten ist, was im Trend zu erwarten war bei einer solchen Untersuchung – also ein Abweichen nach oben. Insofern finden wir unsere Arbeit bestätigt. Ja. ... Das ist vielleicht auch das Problem der Interpretation der Ergebnisse bei uns: Da wir uns bestätigt fühlen, sehen wir keinen Anreiz, tiefer darüber nachzudenken, weil - wir haben erwartet, dass wir besser sind. Wir konnten feststellen, dass wir über den allgemeinen Erwartungen gelegen haben, und da keine Differenz da ist, da ist auch kein Motor, über Veränderungen nachzudenken.” (Z. 1, S. 4)

Die Beteiligten erwarten darüber hinaus, dass beispielgebend an QuaSUM Möglichkeiten entwickelt werden, wie mittels System-Monitoring Schulentwicklungsprozesse an der einzelnen Schule gefördert werden könnten. Die Schule B ist zum Zeitpunkt dieser Untersuchung bereits in einem weiteren Projekt dieses Typs engagiert. Die neuen Impulse, die sich aus unserer Zusammenarbeit ergeben, sollen in dieses Projekt einfließen. Die größere Bewusstheit soll sich im parallel durchgeführten Projekt dadurch zeigen, dass in der Forscher-Schule-Kooperation von Beginn an eine testklassenübergreifende Perspektive an der Schule eingenommen werden kann.

“Na ja, wir können ja auch mal schauen, ob Sie uns andere Gesichtspunkte zeigen können zum Umgang mit den Ergebnissen von QuaSUM, als wir die wahrgenommen haben. Wir haben dies sicherlich sehr einseitig wahrgenommen, weil die Daten und die Auswertungsergebnisse uns doch (als)³ gewisse Ausreißer darstellten in der Gesamtstatistik.” (Z. 2, S. 3)

“... Das war für mich speziell der Grund zu sagen: ‚Wenn so etwas angeboten wird und man über diese Daten nachbereitend noch mal redet, vielleicht auch eine andere Sichtweise einbringt;‘ - dass ich gesagt hab: – ‚na, dann würde ich gerne sehen, dass wir dabei sind.‘ Weil wir das mit (Projekt X⁴ ja auf eine wesentlich andere Ebene stellen; also eben nicht nur Mathematik, sondern auch sprachliche Fähigkeiten und die Leistungen in Naturwissenschaften ...” (Z. 3, S. 4)

3.2.2 Eine Untersuchung ohne besondere Beachtung, aber mit beachtlichem Erfolg

In der Arbeit bestätigt

Mit einer gewissen Genugtuung weisen die PädagogInnen im Gespräch immer wieder darauf hin, dass ihre Schule leistungsmäßig einen “Ausreißer” erzielt hat. Es wurden im Test Schülerleistungen erbracht, die dem hohen Anspruch der Schule gemäß sind und entsprechend im Kollegium gewürdigt werden.

“So, und wenn man sich die klassenbezogenen Daten anschaut und diese vergleicht mit den Daten des Zwischenberichts, so stellt man dann immer wieder fest - weil bei den klassenbezogenen Daten ja auch die Erwartungswerte für die Vergleichsstichprobe angegeben sind -, dass sowohl die Klassen als insge-

³ Die in () gesetzten Worte wurden umgestellt, um den gesprochenen Text in die Form der Schriftsprache zu bringen.

⁴ Um die Anonymität der Schulen zu gewährleisten, werden spezifische Daten und Aussagen in den Zitaten neutralisiert.

samt die Schule eine gewisse Ausreißerrolle spielt, d. h., sie reißen nach oben aus. ... Es gibt da Ausnahmen, aber ansonsten ist das ein deutlicher Trend nach oben gegenüber den anderen. Ja, und wie sollen wir das reflektieren, eigentlich nur mit, sagen wir mal, mit ein bisschen Stolz. ... Also es zeigt natürlich, dass wir unsere Arbeit einigermaßen ordentlich machen und dass das eingetreten ist, was im Trend zu erwarten war bei einer solchen Untersuchung, also ein Abweichen nach oben. Insofern finden wir unsere Arbeit bestätigt. Ja.” (Z. 2, S. 3/4)

QuaSUm – eine Sache wie viele andere

In dem Gymnasium mit besonderer Prägung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sind die PädagogInnen des Kollegiums in viele unterschiedliche Aktivitäten eingebunden, wie z. B. schulübergreifende Wettbewerbe oder Olympiaden. Sie sind im Durchführen dieser Aktivitäten geübt, was dazu führt, dass QuaSUM - wie anderes auch - routinemäßig und professionell abgearbeitet wurde. Insofern machen die am Gespräch Beteiligten deutlich, dass die Untersuchung keinen besonderen Eindruck hinterlassen hat, sondern eben nur die von den beteiligten Personen erwarteten Schülerleistungen bestätigt wurden.

Vom Verfahren her wurden die zurückgemeldeten QuaSUM-Resultate von den PädagogInnen der betroffenen Klassen gesichtet und ausgewertet, in Gremien wie Fachkonferenz und Lehrerkonferenz vorgestellt sowie mit den beteiligten SchülerInnen besprochen. Etwas besonders Erwähnenswertes fällt den am Gespräch Beteiligten dazu nicht ein.

“... Also was, wie haben wir die Ergebnisse wahrgenommen? In unterschiedlichen Bereichen haben wir doch zusammengesessen. Also erst mal haben ja die Mathematiklehrer und die Klassenleiter die klassenbezogenen Daten bekommen. Und was die gemacht haben, das entzieht sich im Grunde genommen unserer Kenntnis. Also wie jeder Fachlehrer für sich das reflektiert, die Ergebnisse, das entzieht sich im Grunde genommen unserer Kenntnis.

Dann haben wir in der Fachkonferenz darüber gesprochen, Fachkonferenz Mathematik, wie wir diese Ergebnisse auszuwerten haben, und schließlich haben wir das dann auch – habe ich dann auf einer Lehrerkonferenz mal gemacht – die Ergebnisse, die im Zwischenbericht stehen, vorgestellt und wir haben darüber ein bisschen diskutiert und das war’s dann.“ (Z. 4, S. 4)

Die SchülerInnen haben explizites Interesse geäußert, über die Ergebnisse informiert zu werden. Dagegen hat die Elternvertretung das Angebot der Schule zur Information nicht genutzt.

“Mit den Schülern ist darüber gesprochen worden, ich war auch in den Klassen, die Klassen- und Fachlehrer haben das natürlich auch gemacht in ihrem Unterricht. Die Schüler haben das aber direkt gewünscht, die wollten wissen, was dabei rausgekommen ist.

Die Eltern aber nicht. Das Angebot wurde nicht angenommen. Wir haben die Veranstaltung angeboten ... und das Interesse abgecheckt. Es kamen drei, vier Eltern, die was dazu erfahren wollten, aber ansonsten, die Klassenelternversammlung hatte kein Interesse daran.“ (Z. 24, S. 21)

Hoher Aufwand – wenig oder keine Konsequenzen

Die mit der Durchführung verbundene Arbeit wurde als Belastung empfunden: der Aufwand als hoch und der Nutzen als klein. Bemängelt wird nicht nur der mangelnde Nutzen für die B-Schule selbst, sondern es wird ein weiterer Mangel an Nutzen auf der Landesebene vermutet. Der Untersuchungstyp System-Monitoring und die landesweite Ausstrahlung der “QuaSUm-Intervention” in Form der Leistungsüberprüfung und Implementationsstudie hätten es nach Meinung der Gesprächsteilnehmer nahe gelegt, dass etwas für die brandenburgische Schulpolitik herauskommt. Dass das Gegenteil der Fall sein wird und auch diese Untersuchung keinerlei “globale” Wirkung zeigen wird, wurde schon im Kollegenkreis vermutet.

“Na ja, das war organisatorisch - im Grunde genommen war der Unterricht erst mal zwei Tage erledigt - , mit den Vor- und Nachbereitungen war viel Arbeit verbunden. Die Klassenlehrer empfanden das als Belastung, sich durch die ganzen Fragebogen zu lesen. Natürlich. Die Fachlehrer empfanden das auch als

Belastung, und was dann hinterher rausgekommen ist für sie: Das war in einem Fall, dass das mit den Funktionen anscheinend nicht so richtig klappte. - Aber ansonsten mussten sie alle zufrieden sein mit dem Ergebnis.

... Insofern war der Aufwand relativ groß und der Nutzen war dazu verhältnismäßig klein. Und man sieht vor allen Dingen auch nicht, was da global rauskommen soll. Die Befürchtung hatten die anderen Kolleginnen und Kollegen auch: dass das damit erledigt ist; dass sich nicht die Schulpolitik sagt, das müssen wir uns mal anschauen, da müssen wir Konsequenzen draus ziehen."

(Z. 25, S. 21)

Neben den Stärken wurden auch Schwächen deutlich

In einer Klasse hatten die SchülerInnen Schwierigkeiten im Umgang mit den Funktionen.

Als ein weiterer Punkt wird das Abschneiden der SchülerInnen im Test "Schülerselbstkonzept" angesprochen. Die Getesteten gaben sich nicht so selbstbewusst hinsichtlich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit, wie das die Lehrenden erwartet hatten. Allgemein wurde diesem Aspekt im Gespräch keine übermäßige Bedeutung beigemessen, dennoch wird er mehrmals erwähnt. Es entsteht die Frage, warum die SchülerInnen sich nicht selbstbewusster zeigten angesichts der hohen Eigenleistungen der meisten SchülerInnen, der ungewöhnlich hohen mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen auf der Ebene der Schule und angesichts der Tatsache, dass jede Schülerin und jeder Schüler nur Kraft ihrer/ seiner Leistung die Zugehörigkeit zur B-Schule geschafft hat.

"Ich habe keine richtige Erklärung dafür. Ein bisschen bestätigt das auch die Erfahrung, dass die Schüler auch selbst immer so - wenn ein konkreter Schüler sich äußern muss - etwas verunsichert sind und nicht so total von sich überzeugt sind ...

Und das liegt ja auch daran, dass sie in einer Klasse sind, wo die Schüler ziemlich ausgeglichen sind. Der eine weiß auf dem Gebiet mehr, der andere auf dem anderen, und jeder kann vom anderen etwas lernen. - Ich denke, sie haben immer noch Zweifel an sich, sie sind nicht davon überzeugt, nun die Weisheit mit Löffeln gegessen zu haben. Und so kann ich mir das erklären - ich weiß es nicht. Das ist unbefriedigend die Erklärung für mich persönlich." (Z. 18, S. 16)

Aber auch hier handele es sich im Prinzip um Aspekte, die im Kollegium schon vorher wahrgenommen wurden, wird betont. Abhilfe soll durch noch mehr gezielte fachübergreifende Zusammenarbeit erreicht werden. Darüber hinaus sollen förderliche Bedingungen zur Entwicklung eines ausgewogenen, aber angemessenen Schülerselbstkonzepts näher erforscht werden.

3.2.3 Schulentwicklung auf der Grundlage von Large-Scale-Untersuchungen

Schulentwicklung trotz und unabhängig von QuaSUM

Immer wieder wird im Gespräch der Versuch unternommen zu erklären, warum das Kollegium der Schule B nach QuaSUM 1 so wenig Anlass sah, sich über den engeren klassen- und fachbezogenen Rahmen hinaus mit weitergehenden schulbezogenen Fragen zu beschäftigen. Dabei wird zweierlei deutlich:

Einmal entsteht kein Anlass, den Bedingungs-zusammenhang der Testungssituation genauer zu erforschen, da es keine wesentlichen Differenzen zwischen der erwarteten und der erbrachten Leistung gibt. Zum anderen sind überdurchschnittliche Leistungen kein ausreichender Grund, im Kollegium danach zu forschen, welcher Bedingungs-zusammenhang diese herausragenden Leistungen hervorgebracht hat.

"... Das ist vielleicht auch das Problem der Interpretation der Ergebnisse bei uns, da wir uns bestätigt fühlen, sehen wir keinen Anlass, tiefer darüber nachzudenken, weil wir haben erwartet, dass wir besser sind. Wir konnten feststellen, dass wir über den allgemeinen Erwartungen gelegen haben, und da keine Differenz da ist, ist auch kein Motor da, über Veränderungen nachzudenken." (Z. 3.1, S. 4)

Über eines lassen die am Gespräch beteiligten Personen keinen Zweifel. Alles, was im Rahmen von QuaSUM bisher an der Schule gelaufen ist, hat weder Impulscharakter noch irgendeinen anderen inhaltlichen Einfluss auf die Schulentwicklung am Gymnasium B gehabt.

“... Ich glaube ganz einfach, dass das Problem ist, dass dieser Test, wenn er so gut oder durchschnittlich abgelaufen ist, wie es zu erwarten war oder wie wir uns das vorgestellt haben, dass er dann nicht diesen Ansporn für uns persönlich bringt, sondern dass wir die Ecken in der Schulentwicklung an anderen Punkten festmachen ...” (Z. 25, S. 23)

“Nicht nur an den Ecken festmacht, sondern das ist Schulentwicklung, was wir da haben. Und Schulentwicklung hat bisher an der Schule stattgefunden, ohne QuaSUM, deshalb kann ich keinen direkten Nutzen hier so ableiten.” (Z. 27, S. 23)

“... Aber über diese Probleme, über die wir gerade hier reden, reden wir seit einigen Jahren schon in den Fachkonferenzen und im Lehrerkollegium. Also das würde ich nicht an QuaSUM festmachen wollen. Das ist wieder einmal ein willkommener Anlass zu sagen, das ist jetzt auch statistisch abgesegnet, dass wir da Reserven haben. Und wir müssen jetzt weiter daran arbeiten, aber es ist nichts Neues eigentlich für Schulentwicklung.” (Z. 21, S. 18)

Mehr Bewusstheit für neue Möglichkeiten zur Professionalisierung

Die in den Nachuntersuchungen QuaSUM 2 und QuaSUM 3 enthaltenen Fragestellungen haben in gewisser Weise Aufforderungscharakter für PädagogInnen innerhalb dieser Schule gehabt, sich mit den hinter den Fragen verborgenen Konzepten zu beschäftigen. Dies wurde bis zum Zeitpunkt unseres Treffens zwar nicht systematisch verfolgt. Im Gespräch zeigt sich jedoch, dass sich in der Gruppe die Aufmerksamkeit für die Dimension geschärft hat, zukünftig Untersuchungen auf ihre konzeptionelle Seite hin zu befragen, um daraus Anhaltspunkte für die Bedeutsamkeit der Untersuchungsergebnisse für den eigenen Schulentwicklungsprozess ableiten zu können. Konkret wurde darauf hingewiesen, dass der Aufbau und die Fragen der Untersuchungsinstrumente hinsichtlich der konzeptionellen Implikationen von Bedeutung sind und für innerschulische Auseinandersetzungen zu pädagogischen Fragen von Nutzen sein können.

Als eine Konsequenz aus dem QuaSUM-Prozess sollen in dem QuaSUM nachfolgenden Projekt X diese Instrumente einer genaueren Prüfung unterzogen und die impliziten Ressourcen, die Projekte dieser Art der beteiligten Schule bieten, genauer gesichtet und auf ihren Nutzen hin abgeklopft werden.

“... Als ich das erste Mal wahrgenommen habe, dass solche Veranstaltungen etwas mit Schulentwicklung zu tun haben können, war die Einführungsveranstaltung zu diesem X-Projekt und dann die ersten Kontakte direkt mit dem Problem. Die ersten Studien eines Fragebogens: Wie ist so etwas aufgebaut? - Das war ja auch mein Beweggrund zu sagen: ‚Wenn, dann wollen wir doch mal sehen, was man aus QuaSUM noch herausholen kann.‘” (Z. 20, S. 18)

3.3 Fallstudie zur C-Schule

3.3.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen

Das Gymnasium C wird von fünf PädagogInnen vertreten, u.a. eine in QuaSUM einbezogene Lehrkraft, ein stellvertretender Schulleiter, ein Leiter der Fachkonferenz Mathematik.

Die an die Schule zurückgemeldeten QuaSUM-Mathematikleistungen der fünf beteiligten Klassen differenzieren sich wie folgt:

- Ein Klassenmittelwert liegt über den erwarteten, zwei liegen unter den erwarteten Werten, zweimal entsprechen sich beide Werte.

- Alle fünf Klassen erzielten Ergebnisse, die unter dem QuaSUM-Mathematiktest-Gesamtwert der Vergleichsstichprobe liegen.

Im Wesentlichen waren drei Gründe ausschlaggebend, sich an dieser Nachuntersuchung zu beteiligen:

Erstens geht die Gruppe davon aus, dass die Teilnahme an QuaSUM nicht nur bedeutsam für den Mathematikunterricht sein soll, sondern Relevanz für alle Fächer und für die Schule als Gesamtsystem haben müsste. Mit dieser Perspektive beginnen wir das Gespräch.

”... warum wir uns für dieses Gespräch und diese Nachuntersuchung entschieden haben - es soll ja nicht nur um Mathematik und diese QuaSUM-Geschichte gehen, sondern es soll ja am Ende was für die ganze Schule und für den gesamten Fächerkanon dabei herauskommen ...“ (Z. 1, S. 1)

Zweitens hat man sich in der Schule C entschieden - mit Bezug auf die Anforderung, zukünftig einen Schulentwicklungsplan aufstellen zu müssen -, nicht von vornherein abzublocken, sondern ein Angebot der Schulverwaltung auf seine potenzielle Hilfestellung hin zu prüfen.

”... nach dem neuen Schulgesetz, das kommen wird, einen Schulentwicklungsplan ... aufstellen. Und da haben wir gedacht, man kann sich solche Dinge erst mal anhören, um zu sehen, was kann man daraus für die weitere Entwicklung an der Schule nutzen ...“ (Z. 2, S. 1)

Drittens sehen sich die an der Gesprächsrunde beteiligten PädagogInnen in die Verantwortung genommen, ihren KollegInnen zu beweisen, dass die Arbeit mit QuaSUM für die Schule unter dem Strich etwas eingebracht hat.

3.3.2 Hohe Einsatzbereitschaft ...

Die am Gespräch Beteiligten schildern ihr Kollegium als motiviert, engagiert und kooperativ. Ein Großteil des Kollegiums sei aktuell in Qualifizierungsmaßnahmen eingebunden, wird berichtet. Einsatzbereitschaft wurde im Prozess der Datenerhebung und bei der Aufbereitung der Ergebnisse sowohl von den direkt beteiligten KollegInnen als auch von nicht direkt Beteiligten gezeigt.

Die Untersuchung QuaSUM wurde vom gesamten Kollegium mit Aufmerksamkeit verfolgt. Und obwohl die innerliche Beteiligung bei Personen im Kollegium zwischen “großem Interesse” und “sich ein wenig lustig machen” schwankte, wurde das Engagement der direkt an der Durchführung beteiligten KollegInnen im Kollegium lobend hervorgehoben, wird berichtet. Vor diesem Hintergrund sehen sich die an der Gesprächsrunde Beteiligten in die Verantwortung genommen, ihren KollegInnen darzustellen, dass QuaSUM für die Schule unter dem Strich etwas eingebracht hat.

“... über diesen Sachverhalt (war) ja das ganze Kollegium informiert. Das sind bei uns immerhin 50 Mann. Und man möchte mehr oder weniger auch den Kollegen ein wenig beweisen, dass eine solche Untersuchung etwas bringt. Ich muss gleich sagen, dass viele (daran) gezweifelt haben - aus der Sicht, dass viele Untersuchungen durchgeführt wurden und nachher bei der Auswertung nicht solche Dinge zurückgekommen sind, die man sich erwartet hatte...” (Z. 3, S. 1/2)

3.3.3 ... aber auch Hilflosigkeit

Das Team zeigt sich im Gespräch gegenüber QuaSUM prinzipiell aufgeschlossen, gibt jedoch auch Hilflosigkeit zu erkennen. Überfordert fühlen sich die LehrerInnen besonders, wenn es darum geht, die über den reinen Fachaspekt der Mathematik hinausgehenden Konsequenzen für die Schule abzuschätzen. Dies bezieht die fachbezogenen Untersuchungsergebnisse ebenso ein wie die Auswertung der fachübergreifenden Fragenbereiche: Motivation, Selbstkonzept und Schulzu-

friedenheit der SchülerInnen. Die PädagogInnen sehen sich ohne Hilfe nicht in der Lage, dem aus ihrer Sicht weitgehend interessierten und aufgeschlossenen Kollegium über die reine Darstellung der Ergebnisse hinaus Anregungen für die weitere Arbeit im Schulalltag zu geben.

In der Gesprächsgruppe besteht der Anspruch, die Rückmeldung durch eine kleine Anzahl von konkreten Hinweisen anzureichern, die sich als Konsequenz ergeben und zur Förderung der Lernbereitschaft und zur Entwicklung der Selbstständigkeit der SchülerInnen beitragen können: Dies könnten lehrplanbezogene Strategien oder methodische Vorschläge für den alltäglichen Unterricht sein, aber auch erzieherische Impulse aufgrund der Schüler-Fragebogen-Ergebnisse. Genau dazu sehen sich die am Gespräch Beteiligten nicht in die Lage versetzt, im Wesentlichen bedingt durch die Art der Aufbereitung der Rückmeldungen.

„Und jetzt wäre es eben schön, wenn das gesamte Kollegium in Auswertung von QuaSUM was in der Hand hätte, wo es heißt: An unserer Schule wäre es ratsam, in Auswertung von QuaSUM über Mathe hinaus jetzt besonders an diesen fünf Punkten weiterzuarbeiten.“

Dann erhöhen wir die Lernbereitschaft, die Einstellung zur Schule, die Selbstständigkeit und auch didaktische Dinge, die für den Unterricht jetzt wichtig sind. Das möchte ich noch mal sagen, - genau, darum geht es! Nicht dass es heißt: Alle reden über alles, jeder hat recht, alle machen mit und keiner weiß warum. So eine richtige Linienführung muss doch dann dabei rauskommen. So eine zielstrebige Arbeit.

Wie nutze ich das jetzt nicht nur in Mathe - wie kann ich das in Deutsch nutzen oder in anderen Fächern ... auch was Fachübergreifendes darstellen - etwas, was in den neuen Lehrplänen kommen soll. Deshalb denke ich, dass man auch über Methoden genauso reden müsste. Welche Methoden müssten wir anwenden, um vielleicht die und die Aufgaben besser lösen zu können. Weil wir das mit den herkömmlichen Methoden nicht so an die Schüler herantragen können. Das wäre für mich eine allgemeine Schlussfolgerung ...“ (Z. 13, S. 6/7)

3.3.4 Hilfe zur Selbsthilfe

Unterm Strich betrachtet hätten sich die PädagogInnen eine für die Umsetzung in die Praxis angemessenere Aufbereitung der klassenbezogenen Rückmeldungen und ein auf dieses Ziel gerichtetes, sensibleres Verfahren gewünscht. Die im Gespräch konkret angesprochenen Erwartungen sind:

- Auswertungen, die schnell an die Schule zurückgemeldet werden, sodass Schüler wie Lehrer, die einbezogen waren, noch Interesse an den Ergebnissen haben können, weil lernrelevante Konsequenzen allein von der zeitlichen Planung her mit den Beteiligten noch möglich sind.

“... Wir waren nun auch daran interessiert, möglichst solche Ergebnisse zu erhalten, die schnell umgesetzt werden können, die für die praktische Tätigkeit sofort einbezogen werden können. Und in dieser Frage waren wir etwas enttäuscht, sowohl aus dem Fachbereich als auch hinsichtlich der Klassenleitertätigkeit. Hier hatten wir uns sicherlich eine andere Vorgehensweise oder eine andere Schrittfolge gewünscht.“ (Z. 4.2, S. 2)

- Ergebnisse, die einer spezifischen Analyse auf Personenebene zugänglich sind, und zwar sowohl was den Mathematikbereich betrifft als auch was die Einstellung der Schüler zur Schule und zum Lernen oder Fach betrifft.
- Ergebnisse, die eine Fehleranalyse auf der Aufgabenebene ermöglichen. Auch dies sei nur unzureichend erfolgt, da die Angaben des Aufgabenbereichs, in dem die Klasse unzureichende Ergebnisse verbuchte, viel zu ungenau ausgewiesen wurden. Die Vertreter der Schule hätten nicht reagieren können, weil z. B. der Lernbereich “Gleichung und Ungleichung” nach Wahrnehmung der GesprächspartnerInnen so groß sei, dass nur schwerlich Ansatzpunkte für das konkrete Übungscurriculum zu finden waren.

“Ich will's mal gleich so sagen, wir haben nicht gewusst, welche Aufgaben richtig oder falsch gelöst wurden. Wir wussten es immer nur im Komplex und das hatte uns ein wenig gestört ...“ (Z. 4.2, S. 2)

Und für die Schüler ist es auch unbefriedigend gewesen. Für uns ja auch, weil wir nicht direkt ersehen, wo die Schwächen liegen bei den Schülern. Der Lernbereich "Gleichung und Ungleichung" ist ja riesengroß. Da das herauszunehmen, wo die Ansatzpunkte sind - man kann sich das irgendwo denken, aber exakt wird es ja damit nicht wiedergespiegelt.

Vielleicht ist die Differenz ja auch einfach zu groß: Durchführung und Ergebnis - der Zeitpunkt zwischen diesen beiden Ereignissen muss dichter liegen. Ich denke, mit der heutigen Technik müsste das doch realisierbar sein ...“ (Z. 5, S. 3)

- Befragungsergebnisse zum leistungsbezogenen Selbstkonzept und zur Schulzufriedenheit der SchülerInnen, die neben dem Fachlehrer auch den Klassenlehrer interessieren, hätte mit konkreten Personenangaben zurückgemeldet werden sollen, damit die Lehrenden konkrete Möglichkeiten für Maßnahmen erhalten hätten.

“Wenn ich jetzt so die Übersichten sehe mit den Klassenarbeiten, die wir haben, und mit den entsprechenden Tabellen zur Situation an der Schule: gehe ich gern zur Schule, die Untersuchung, die dann auch durch die Eltern- und Schülerbefragung gemacht wurde, dann ist natürlich auch für den Klassenleiter eine solche Einschätzung gut und richtig und durch Zahlen belegt. Aber welcher Schüler sich dahinter verbirgt, das sieht man nicht, und der Lehrer kennt seine Pappenheimer auch ohne diese Balken. Und das hat uns alles ein wenig enttäuscht ...“ (Z. 6, S. 2)

“Hinsichtlich der Einstellung der Schule, zum Lernen, der Einstellung der Schüler, da hätte ich allerdings auch gern Hilfe ... Wenn ich also jetzt sehe, die Hälfte ist recht gut der Schule gegenüber eingestellt, dann ist das eine Sache, die ich mir rausnehmen kann. Da freue ich mich auch drüber. Aber ich sehe auch nicht, wer die fünf sind, die überhaupt kein Interesse haben. Es können ja auch welche sein, die das sonst hier bei uns nicht zeigen. Das ist immer sehr verwirrend ...“ (Z. 7, S. 5)

- Eine eindrucksvollere Darstellung der Ergebnisse. Eindrucksvoll in dem Sinne, dass die Schüler hätten erkennen können, wie unbefriedigend letztlich die Klassenleistungen ausgefallen sind und welches Aufgabenspektrum zukünftig intensiver geübt werden müsste. Das Gegenteil sei eingetreten. Die Schüler hätten sich an der geringen Differenz zwischen Leistungsstand und Erwartungswert orientiert und zufrieden zurückgelehnt.

“... Und wir hatten dann auch in die Klassen diese Listen genommen, um den Schülern zu zeigen, welchen Erfüllungsstand sie erreicht haben. Wir haben auch die Übersicht gewählt ...

Wir haben dann noch mal die Schwierigkeitsgrade sichtbar gemacht, um ihnen sichtbar zu machen, wie sich die Aufgaben zusammengesetzt haben, auch aus welchen Bereichen, aus welchen Schwierigkeitsgraden, damit wir überhaupt was in der Hand hatten, um den Schülern bedeutsam zu machen, deshalb wurden die Untersuchungen gemacht.

Wenn der Schüler ein bisschen pfiffig ist, dann guckt er und sagt: So weit sind wir ja von den anderen nicht weg, da brauche ich mich ja nicht so anzustrengen. Aber das sieht man ja sicherlich auch in der Einschätzung Einstellung u. Ä.“ (Z. 10, S. 3)

“Genau das haben die Schüler gesagt: ‚Na Gott, da sind wir halt ein bisschen drunter. Die Prozentzahl an sich, dass sie nur eine 4 erreicht haben, ... das haben sie eben nicht erkannt.“ (Z. 11, S. 3)

Hinzu kommt, dass das Fehlen jeglicher Fragebogen sowie der Aufgabenbogen an der Schule die Verantwortlichen daran hinderte, Schüler, Kollegen und Eltern sachgerecht zu informieren. Die KollegInnen hatten deshalb das Gefühl, bei der Darstellung der klassenbezogenen und klassenübergreifenden Resultate im Kollegium etwas “an den Haaren herbeiziehen” zu müssen, weil das Fleisch fehle.

Vor diesem Hintergrund wurde den Eltern gegenüber eine eher passive Informationspolitik betrieben: Auf einer Schulkonferenz und bei Elternabenden entschied man sich, nur kurz auf die Thematik einzugehen und keinen Elternabend eigens zu diesem Thema einzuberufen. Umgekehrt wurde von Elternseite nur vereinzelt ein aktives Informationsbedürfnis registriert.

“Bei QuaSUM sind ganz vereinzelte Anfragen (von den Eltern) gekommen - ein, zwei, von denen ich weiß. Eltern, die konkret die Art der Aufgaben noch mal sehen wollten, und das hatte Frau X dann geklärt ... und einfach gezeigt, so informationshalber, ohne dass man nun weiß, welche Fragen das sind. Und ansonsten sind keine weiteren Fragen von den Eltern gekommen ... Das muss ich auch noch sagen: ‘Als es um QuaSUM ging, haben wir die Schulkonferenz informiert. Aber wir haben keinen Anlass gesehen, jetzt Elternabende extra einzuberufen, um (unverständlich) ... Und im Nachhinein muss ich auch sagen, ist das auch gut so, weil wir ja so wenig konkrete Materialien, die auch die Eltern verstanden hätten, hatten. Wir haben es dann auch nur in den Elternabenden genannt durch den Klassenleiter.’” (Z, 16, S. 15)

3.3.5 Der Maßstab “Abschlussarbeit”

Als Maßstab für die kritische Beurteilung der vorliegenden Aufbereitungsform der QuaSUM-Ergebnisse wird im Gespräch immer wieder auf das Verfahren “Abschlussarbeit in Jahrgangsstufe 10” verwiesen, das in der Praxis der Schule Anwendung findet und sich als hilfreicher erwiesen habe. Dafür sprechen Gründe wie z. B.

- die schnelle klassenspezifische und klassenübergreifende Auswertung im schulischen Rahmen;
- die Möglichkeit einer fach- und personenbezogenen Fehleranalyse innerhalb der Schule;
- die Diskussion der zuerst individuell und dann kooperativ durchgeführten Analyse in der Fachkonferenz, die ohne große zeitliche Verzögerung stattfinden kann und das Ziel verfolgt, allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen;
- die direkte Umsetzung der aus der Analyse folgenden Konsequenzen mit den beteiligten Lehrenden und betroffenen SchülerInnen.

3.3.6 QuaSUM spielt “null Rolle”

Alle Initiativen, die bisher an der Schule laufen, um das Lehren und Lernen so zu verändern, dass die Schüler motivierter und selbstständiger lernen, haben mit QuaSUM nichts zu tun, wird von den GesprächsteilnehmerInnen mehrmals betont. Begonnene oder angedachte Initiativen in der Schule stünden nicht mit den Ergebnissen von QuaSUM in einer inhaltlichen Verbindung, nicht einmal in unterstützender oder bestärkender Weise.

“Aus unserer täglichen Arbeit, wo wir gesagt haben, da und dort sind Ecken und Kanten, da müssen wir was tun und da setzen wir uns jetzt dran - wir nehmen uns das Problem vor und daran arbeiten wir jetzt. QuaSUM hat dabei null Rolle gespielt.” (Z. 27, S. 14)

3.3.7 Innovationsförderliche Rahmenbedingungen

Angemessene Schlussfolgerungen aus QuaSUM zu ziehen kann nach Ansicht der PädagogInnen nicht nur Sache der einzelnen Schule sein. Unterstützende Rahmenbedingungen im Land Brandenburg für weitergehende innerschulische Reformmaßnahmen sind aus der Sicht der PädagogInnen zu fordern. Dies sind im Einzelnen:

- die Stofffülle der Lehrpläne reduzieren;
- die jeweils vorgegebene Stundenzahl für das Fach Mathematik und die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer erhöhen;
- die Größe der Klasse oder Schülergruppe, die dem naturwissenschaftlichen Unterricht beiwohnt. Insbesondere in den Stunden, in denen experimentiert wird, sollte die Klassenstärke kleiner sein;

- die finanzielle Lage an der Schule zu verbessern, damit z.B. Arbeitsblätter für Freiarbeit im Mathematikunterricht in Zukunft nicht aus der eigenen Tasche der Lehrer finanziert werden müssen.

“... das interessiert uns doch auch, dass wir Rahmenbedingungen haben, - da jammert der Hund: Von Finanzen angefangen bis hin ... es hängt ja alles an Finanzen: Stundenverteilung, Lehrereinsatz ... dass (ich) mit 30 Mann ein Schülerexperiment in Chemie machen soll, wo ich jeden Augenblick damit rechnen muss, (dass) mir der ganze Mist um die Ohren (fliegt) oder in Physik einer an der elektrischen Leitung kleben (bleibt) und und und ...auch von der Mathematik her - ich kann mich auf den einzelnen Schüler nicht so konzentrieren, weil ich gerade unten in der Sek. I, worum es ja ging, dreißig Mann zu sitzen habe. Und da ist es eben ein mörderisches Problem für jeden Fachkollegen, dort auf jeden einzelnen Schüler einzugehen. Und das funktioniert ganz einfach nicht. Und das muss eine Schlussfolgerung aus solchen Sachen sein, dass andere Rahmenbedingungen geschaffen werden. Es kann nicht nur um Auswertung in der Schule gehen.” (Z. 12, S. 6/7)

3.3.8 Veränderung als Prozess

Skepsis ist geblieben, der Aufwand stand - so die Ansicht der GesprächsteilnehmerInnen - in diesem Fall in keinem ausgewogenen Verhältnis zum Gewinn für die Schule. Die Gruppe will noch kein endgültiges Fazit aussprechen, da für möglich gehalten wird, dass sich der QuaSUM-Prozess mit Abstand gesehen noch einmal anders darstellen kann.

Auch das Gespräch mit mir hat eine neue Sicht auf Verfahren, Instrumente und Prozess eröffnet. Es wird hervorgehoben, dass erst unterstützt durch dieses Gespräch die begonnenen Initiativen vor dem Hintergrund von QuaSUM eine neue Bedeutung erhalten. Die Gesprächsteilnehmer betonen, dass weitere Hilfe von ExpertInnen nötig sei, um die auf Schulentwicklung bezogenen Impulse von QuaSUM oder weiteren Untersuchungen dieser Art für ihre Schule konstruktiv erschließen zu können.

“Ich muss mal an dieser Stelle sagen, so, wie Sie jetzt argumentieren, so wie Sie uns das in dem kleinen Kreis nahe bringen, war ich als Multiplikator nicht in der Lage. Ich wurde auch in diese Lage nicht versetzt, vor 50 Kollegen das so bedeutsam zu machen. Dann wäre ich sicherlich auch mit einer ganz anderen Einstellung rangegangen. Dann hätte ich nämlich diesen ganzen organisatorischen Aufwand, den wir mit Nicht-Fachlehrern usw. betreiben mussten, als Lappalie beiseite genommen. Dann hätte ich einfach gesagt: Mensch, dann mache ich keine große Versammlung und noch mal und noch mal mit denen’, dann wäre ich das auf andere Weise angegangen. Dann hätte ich auch andere Schlussfolgerungen gezogen, muss ich mal sagen ... Denn jetzt hört es sich doch so ganz anders an.

Aber erst jetzt - und das wollte ich deutlich machen - sehe ich einen Nutzen darin. Das konnte ich als Multiplikator nicht klarmachen bei den Kollegen und das wurde uns als Multiplikatoren auch nicht so klargemacht ...” (Z. 17, S. 16/17)

Die im Gespräch zum Ausdruck kommende Strategie für künftige Vorhaben ist viel versprechend: zukünftig soll mehr auf den Prozess gesetzt werden und im Kollegium um eine kleine Anzahl von Zielen und Maßnahmen gerungen, die für alle verbindlich sein können.

“Das ist schwierig zu beantworten, denn so wie es sich jetzt heute darstellt, ist es auch ein Prozess: Vorbereitung, Durchführung, Auswertung, in dem sind wir ja eigentlich mittendrin. Von Ihnen haben wir heute sicherlich wesentliche Impulse erhalten und in Auswertung des Ganzen wird (sich) diese Auswertung noch fortsetzen.

Aber zu sagen, was hat es uns jetzt gebracht - zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es sicherlich nicht möglich. Wir müssten das schon abwarten, inwieweit wir da in bestimmten Positionen bei den Kollegen sichtbar was erreicht haben und wo auch die Kollegen sagen, es war richtig, dass wir uns noch weiter damit beschäftigt haben.

Der Schwerpunkt war richtig, den wir gesetzt haben. Aber soweit sind wir noch nicht. Bis jetzt haben wir am eigenen Leib gespürt, wie so eine Untersuchung durchgeführt werden kann; vom Aufwand her sind

wir sicher nicht angenehm überrascht gewesen. Aber man weiß jetzt, wie so was stattfindet, und sicherlich sind wir (das nächste Mal) auch in der Auswertung des heutigen Tages mit einer anderen Einstellung dabei.

Das ist vielleicht ganz gut, dass wir bei dieser (gedacht ist eine weitere Untersuchung) nicht dabei sind und noch ein bisschen Zeit haben. Die Kollegen wären sicher nicht einverstanden, das eine ist noch nicht fertig, jetzt kommt schon das Nächste - das wäre keine gute Situation. Ich glaube aber, dass wir uns einig sind, dass wir das weitermachen müssen, um das nicht so im Raum stehen zu lassen. Auch wenn's schwer wird, zeitlich und was die Position insgesamt betrifft. Aber wir werden darüber nachdenken müssen, auch wenn wir das Protokoll dann vom heutigen Tag sehen, dass wir uns dann auch auf Schwerpunkte konzentrieren, ein, zwei Sachen erst einmal herausnehmen und einen Ansatzpunkt finden, der konkret oder am besten auf unsere Schule zutrifft. Wo wir sagen: Da kommen wir jetzt am schnellsten zu einem Ergebnis, um mal zu veranschaulichen, was man draus machen kann. Wie gesagt, fachlich ist das alles nicht so schwierig, aber so zu verallgemeinern für 50 Kollegen und für eine längere Zeit als Entwicklung, das ist schon sehr schwer.“ (Z. 27, S. 20).

“Und ich würde auch denken, dass wir uns sicherlich irgendwann zusammensetzen müssen und reflektieren müssen, was hat uns auch dieses Auswertungsgespräch gebracht. Und inwieweit kann man das nun an die Kollegen herantragen.“ (Z. 28, S. 21)

3.4 Fallstudie zur D-Schule

Das Anspruchsniveau der Schule wird als anspruchsvoll beschrieben, was vonseiten der SchülerInnen gewürdigt wird. Besonders die Leistungen im mathematischen Bereich und in den Naturwissenschaften würden von AbsolventInnen gelobt, wenn sie nach wenigen Jahren die Schule wieder besuchen: Sie fühlten sich nach eigenen Aussagen gut für das Leben und ihr Studium vorbereitet.

“... Ich bin seit Jahren Lehrer hier. Mein Erfolgserlebnis ist, wenn ehemalige Schüler mir persönlich - oder ich erfahre es über andere - erzählen, das, was wir in Mathe gelernt haben, hat mir im Studium geholfen. Wir gehören zu den Besten ...“ (Z. 24, S. 16)

Eine weitere Kollegin bestätigt das mit den Worten: “... in Mathe kommt öfter mal eine Rückmeldung und immer gute. Andere hört man nicht.“ (Z. 25, S. 21).

Sechzig Prozent der SchülerInnen beginnen nach dem Abitur ein Studium, wird im Gespräch hervorgehoben. Das Gymnasium hat nicht nur einen guten Ruf bei den SchulabsolventInnen, sondern auch in der Elternschaft. Diesen Ruf gilt es nach Meinung der Mehrzahl der PädagogInnen an der Schule zu verteidigen, auch wenn die Praxis zeigt, dass das Leistungsniveau der beginnenden SiebtklässlerInnen nicht mehr dem der ehemaligen SiebtklässlerInnen entspricht. Das Ziel, AbiturientInnen mit einem hohen Leistungsniveau zu entlassen, soll weiterhin aufrechterhalten werden.

“... 60 % unserer Schüler gehen ins Studium. Und das ist ein Punkt, über den wir uns in den letzten 10 Jahren ständig unterhalten haben: Wir wollen unsere Abiturienten mit einem hohen Niveau entlassen, sie sollen studierfähig sein. Und es wird von vornherein darauf hingearbeitet, dass es nicht darum geht, nur Abitur zu machen, sondern ... wir müssen davon ausgehen, am Ende steht für uns Studierfähigkeit.

... Da sitzen jetzt auch vielleicht Leute mit anderen Befindlichkeiten am Tisch, aber die Mehrzahl der Kolleginnen und Kollegen sagt sich: Wir wollen diesen Ruf, den wir auch in der Elternschaft haben, halten und werden auch nicht von unseren Anforderungen abgehen.“ (Z. 26, S. 19/20)

3.4.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen

Das Gymnasium D wird im Gespräch von sieben PädagogInnen vertreten: u. a. zwei in QuaSUM einbezogene Lehrkräfte, ein stellvertretender Schulleiter und ein Leiter im Fachbereich Mathematik.

Die an die Schule zurückgemeldeten QuaSUM-Mathematikleistungen der drei beteiligten Klassen differenzieren sich wie folgt:

- Alle drei erreichten Klassenmittelwerte liegen über den erwarteten.
- Die erzielten Ergebnisse von zwei Klassen liegen über dem QuaSUM-Mathematiktest-Gesamtwert der Vergleichsstichprobe und eine Klasse liegt darunter.

Die Schule D ist nach QuaSUM in ein weiteres Projekt eingebunden. Von einer gründlichen Reflexion der QuaSUM-Erfahrungen in diesem Gespräch erwarten die Beteiligten für die Schule Orientierung im Hinblick auf den Komplex "Qualitätsentwicklung". Es wird bekundet, dass die Schule ein Interesse daran habe, sich zu profilieren. Die Öffnung der Schule nach außen spiele dabei eine wichtige Rolle, was sich auch darin ausdrücke, dass die Schule an unterschiedlichen Schulforschungsprojekten teilnehme.

"Ich sehe einen Aspekt, dass wir uns dem Gespräch noch mal stellen oder mehreren Gesprächen: Wir sind als Schule sehr daran interessiert, uns zu profilieren, wir beteiligen uns auch am (Y-Projekt), und in dem Zusammenhang sehen wir auch, dass wir die Auswertung mit QuaSUM weitermachen und nicht nur hier bei uns an der Schule, sondern auch so was wahrnehmen, was Sie da angeboten haben." (Z. 1, S. 1)

"... die neue Struktur von Schulleitung und die neue Autonomie von Schule unter ein Dach bringen. Da geht es auch um Qualitätsentwicklung, sodass die beiden Studien sowieso zueinander passen müssen. Und da haben wir uns gedacht, warum sollen wir nicht diese Möglichkeit nutzen, um mal einen Einblick von außen zu gewähren; wie jemand, der nicht in dieser Schule involviert ist, uns so sieht, das ist ja nicht verkehrt." (Z. 2, S. 1)

3.4.2 Hoffnung auf Konsequenzen aus dem Bildungsministerium

QuaSUM wird im Gespräch als eine gute Sache bezeichnet, weil die PädagogInnen darauf hoffen, dass aus der Analyse dieser Untersuchung deutlich wird, dass an anderen Gymnasien ähnliche Erfahrungen gemacht worden sind wie an dem eigenen:

Insbesondere durch den Stundenabbau in der Studententafel im Fach Mathematik kann das Leistungsniveau in Mathematik bei den SchülerInnen im Vergleich zu früher nicht gehalten werden. Der mathematische Kenntnisstand und das Fähigkeitsniveau der AbsolventInnen unterschiedlicher Schulformen sinken in der Region, was bereits von Betrieben zur Kenntnis genommen und an die Schulen zurückgemeldet wurde. Vor diesem Hintergrund halten es die GesprächsteilnehmerInnen für sinnvoll, das Ergebnis der Stundenreduzierung im Fach Mathematik einmal landesweit in Form der QuaSUM-Untersuchung zu messen. Sie erwarten neue Impulse für die schulische Arbeit, die von der Landesregierung als Konsequenz aus diesen Ergebnissen zukünftig ausgehen sollten.

Dabei geht es nicht nur um die absolute Stundenzahl im Fach Mathematik und Physik, sondern auch um eine sachgerechte Passung der Stundenzahl im Fach Mathematik im Verhältnis zum Fach Physik.

"Die Untersuchung zu machen über den Mathestand hier, das war eine gute Sache ... Der Ruf von Mathe in den Schulen in der Umgebung (ist) hier in den Betrieben oder den Lehrbetrieben nicht besonders; zumindest ... Leute, die Lehrlinge nehmen, sagen - ob von der Realschule oder Gesamtschule, das ist völlig egal -, die sagen: 'Die Kenntnisse in Mathe sind im Moment ... katastrophaler als vorher.'

Das hat eine Ursache. Und ich gehe davon aus, dass mit dieser QuaSUM-Sache ein bisschen rausgekriegt werden sollte, wo die Ursachen liegen. Ich meine, mit der Reduktion der Stunden - das werden schon andere gesagt haben, dass wir im Vergleich bedeutend weniger Stunden haben, gerade fürs Mathematische und Naturwissenschaftliche.

Das, was für mich wichtig ist – denn Physik ohne Mathematik ist unsinnig -, dass wir in Physik mathematische Dinge aufarbeiten können. Dadurch, dass Physik katastrophal stiefmütterlich behandelt wird im Vergleich zu vor soundso viel Jahren – ich glaube fast, es ist auf ein Drittel geschrumpft -, hätten wir auch schon sagen können, wo bestimmte Dinge im Argen liegen.“

(Z. 3.1, S. 1)

Welche Mathematik gewollt ist? entsteht als eine Frage im Verlauf des Gesprächs, die im Prinzip auch an die administrative Seite gerichtet ist.

Ein Mathematiklehrer hat sich die Mühe gemacht, Geometrie-Aufgaben aus dem QuaSUM-Pool zu analysieren, um das dahinter liegende Verständnis von Mathematik zu erkunden. Er geht davon aus, dass das, was getestet wird, auch das ist, was von administrativer Seite gewollt ist. Das Ergebnis seiner kleinen Analyse führt bei ihm zu Erstaunen und Befremden: Die Hälfte der Aufgaben besteht aus einem mechanischen Einsetzen von unterschiedlichen Parametern in Flächen und Körperformeln. Ihm stellt sich die Frage, ob das so gewollt sei.

„Ich habe mir die Aufgaben angeguckt und ich nehme an, dass die Leute, die das zusammengestellt haben, haben sich dabei auch was gedacht. Ich nehme an, sie sollen zeigen, worauf unsere Mathematik im Moment Wert legt, auf welche Teilgebiete, was die Neunte angeht.“ (Z. 3.3, S. 2)

„... Mich würde wirklich mal interessieren, wie wird jetzt mit den Ergebnissen weiter verfahren. Was werden da für Schlussfolgerungen gezogen? ...“ (Z. 3.4.1, S. 2)

„Ich habe ja auch, was Geometrie angeht, die habe ich dann auch auseinander genommen: Worum geht's denn bei den Aufgaben? - Das waren 20 Stück, von 61 – 80. Das Wesentliche von diesen 20 Aufgaben ... die haben nichts weiter zu tun, als Körper oder Flächen zu berechnen. Entweder ist das Volumen gegeben und da ist der Radius rauszukriegen oder eine Fläche und eine Kante ist gegeben und die zweite ist zu berechnen usw.

Da wird doch sehr viel Wert gelegt auf: a) eine Formel zu kennen, b) einzusetzen und dann mechanisch auszurechnen. Das ist das, was der Taschenrechner macht. Und das waren etwa 50 % der Sachen.

Irgendwo stupide, nein, das ist Quatsch, eine Formel geben, zack ... die Zahlen setze ich ein, stelle vielleicht noch um. Das möchte wohl der Renner sein, wenn ... Da muss doch Wert drauf gelegt werden?“ (Z. 4, S. 11/12)

3.4.3 Vonnöten ist mehr Zusammenarbeit, mehr Verbindlichkeit

Trotz guter Testergebnisse der Schule hat das inhaltliche Gespräch im Team zum Ergebnis gehabt, dass die Zusammenarbeit der PädagogInnen im Kollegium zukünftig noch besser gestaltet werden müsse.

„... und das ist natürlich auch ganz angenehm für die Fachlehrer mitzubekommen, dass wir über dem Brandenburger Durchschnitt liegen. Da ist noch Hoffnung, dass wir uns im oberen Teil bewegen.

Die andere Sache ist natürlich die, dass man im Nachhinein überlegt: Was hat sich an den Voraussetzungen - sprich an den Schülern -, an den Einstellungen geändert? Wo muss man ansetzen? Was kann man besser oder anders machen?

Wenn ich mich recht erinnere, war zumindest ein Punkt, dass man die Zusammenarbeit doch kontinuierlicher gestalten muss. Dass man bei aller Spontaneität das eine oder andere gemeinsam abstimmt, was durchaus gang und gäbe ist; dass man letztendlich auch alle zusammenführt und dann Kommunikation auf mathematischer Ebene, im wahrsten Sinne des Wortes, stattfindet und dann umgesetzt wird. Da sind mit Sicherheit noch Reserven da. Und bei der letzten Fachkonferenz wurde das aufgezeigt, dass wir da einen Schritt weiterkommen müssen, was die Zusammenarbeit und das gemeinsame Marschieren angeht.“ (Z. 4, S. 3)

Inhaltlich reihte sich die Diskussion um QuaSUM in eine Debatte ein, die an der Schule schon länger geführt wird, nämlich über das Setzen von schulinternen Standards, beispielhaft am Fach Mathematik. Für die Lehrenden der Jahrgangsstufe 10 sollte zukünftig ein gemeinsames Curriculum verbindlich sein und ein verbindliches Leistungsniveau angestrebt werden. Auf diese Weise erhoffen sich die KollegInnen, eine für alle SchülerInnen vergleichbare fachliche Basis für die Entwicklung der Hochschulreife legen zu können.

Die LehrerInnen streben zukünftig pädagogische Bedingungen an, die im Normalfall gewährleisten, dass ein in Klasse 10 mit einer 3 in Mathematik benoteter Schüler im darauf folgenden Schuljahr notenmäßig nicht völlig absacken kann. So sollen z.B. die linearen und quadratischen Funktionen bei jedem Schüler so sitzen, dass er sie sozusagen im Schlaf beherrscht.

„Ein Problem, das uns nicht erst heute und gestern, sondern schon länger bewegt, ... was muss die Sek. I leisten, damit die Schüler gute Voraussetzungen haben, wenn sie dann in die 11., 12. oder 13. Klasse kommen? Und nicht nur in Mathe, sondern in jedem Fach, ... mit Anspruch, auf das Hochschulstudium vorbereiten zu wollen.

Und da haben wir eben festgestellt - jetzt rede ich mal von Mathe -, dass wir da wirklich noch Reserven haben; dass wir da noch mehr machen müssen; dass es nicht so sein kann, dass ein Schüler, der in der 10. Klasse in Mathe noch eine 3 hat, in der 11. total einbricht, nicht die einfachsten Dinge bringt, die er eigentlich von der 10. Klasse her oder vom Hergang der 7. - 10. bringen müsste.“ (Z. 5, S. 3)

„Konkreter jetzt aufs Fachliche bezogen ... der Funktionsbegriff. Was die Schüler in der Sek. I an Funktionen lernen, lineare und quadratische Funktionen, dass das in der 11. Klasse absolut sitzen müsste. Ist aber nicht der Fall. Das muss aber eine Arbeit sein, die in der Sek. I noch mehr gesteuert wird. Wir sind ja dabei, uns darüber zu unterhalten, und wir haben auch schon mehrfach Papiere geschrieben, aber Papier ist geduldig: Was muss der Schüler am Ende des Jahres in Mathe leistungsmäßig unbedingt bringen? Er hat immerhin vier Stunden, und in der 9. hat er drei. Und damit haben wir eigentlich im Vergleich viele Stunden. Wenn ich den nachts wecke und frage den: ‚Wie wird eine lineare Funktion gezeichnet?‘, sollte er theoretisch zumindest die Richtung angeben können. Und das Gleiche können sie auch an anderen mathematischen Problemen festmachen.“

(Z. 6, S. 3/4)

3.4.4 Impuls für mehr Beweglichkeit im System

Ein an QuaSUM beteiligter Mathematiklehrer bejaht explizit die Untersuchung und bewertet die Aufgabenauswahl als angemessen und nicht zu schwer. Irritiert ist er darüber, dass seine SchülerInnen insgesamt zwar nicht schlecht abgeschnitten haben, in manchen Bereichen jedoch Ausfälle bis zu 50 % der Aufgaben zu verzeichnen sind. Er macht dafür die zuvor angesprochenen wenigen Mathematikstunden in der Stundentafel der neunten Klassen mit den entsprechenden Folgekosten in der Praxis verantwortlich. Dass seine Vorahnungen bezüglich dieser Folgekosten nun in der Testsituation eingetreten sind, erfüllt ihn mit einer gewissen Genugtuung.

„... Für unsere Schule hat jeder Kollege für seine Klasse Schlussfolgerungen gezogen. Wir wissen konkret in diesem Teilgebiet – z. B. bei mir war Geometrie nicht der Renner -, wir wissen, wo unsere persönlichen Schwächen liegen als Fachlehrer, wo könnten wir eingehen ...

Ich finde sie (die Untersuchung) gar nicht so schlecht, und ich finde sie auch nicht zu schwer. Deshalb war für mich das Gesamtergebnis - stellenweise sind 50 % von möglichen Richtigen erreicht worden - eigentlich erschreckend; aber nicht erschreckend, dass es erschreckend ist. Das konnte man eigentlich voraussehen. Ich finde das gut, dass das erschreckend war.“ (Z. 3.3, S. 2)

QuaSUM hat dazu geführt, dass LehrerInnen, die in die Untersuchung einbezogen waren, anhand der zurückgemeldeten klassenbezogenen Ergebnisse ihr persönliches Vorgehen, ihre curriculare Auswahl, Abfolge und Gewichtung mathematischer Inhalte in der Jahrgangsstufe 9 überdacht haben. Dabei haben sie sich einzeln über ihre mehr oder weniger bewusst realisierte Routine Re-

chenschaft abgelegt, sofern sie durch die Untersuchung in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt worden sei.

"... konkret als Anlass, noch mal alles zu überdenken, was man Jahre mit den Schülern gemacht hat, was man anders machen könnte, Schüler noch mehr einzubeziehen, vielleicht noch mehr Interesse wecken - auf alle Fälle würde ich sagen, das ist da." (Z. 8, S. 11)

"Das war eigentlich für uns auch eine Beruhigung ... wenn man die Ergebnisse so das erste Mal gesehen hat ... - erst mal für sich - jetzt bestimmte Punkte doch noch mal überdacht.

Bei mir war es ein anderes Thema: Gleichung und Ungleichung. Ich werde garantiert - in Sieben fange ich jetzt bald an, in Acht bin ich mittendrin - da das eine oder andere anders machen. Erst mal für mich persönlich, und das hat jeder Kollege schon in Gesprächen gesagt, wird man da intensiver drauf eingehen." (Z. 7, S. 10/11)

Die Ergebnisse der auf Schulzufriedenheit, Sach- und Fachinteresse sowie Selbstkonzept bezogenen Fragen spielen in unserem Gespräch eine eher untergeordnete Rolle.

Bezogen auf Schulzufriedenheit erwähnt ein Pädagoge seine Überraschung darüber, dass seine SchülerInnen aufgrund der Fragebogenergebnisse über mehr Interesse verfügen, als es seiner Vorannahme entsprach.

"... Für mich waren ganz wichtige Zahlen da, z. B. Schulzufriedenheit. Das war für mich interessant: Jetzt guck mal an, wie sind sie denn so? Das haben die ja anonym gemacht, da brauchen sie mir keinen Honig ums Maul zu schmieren, das war für mich eine gute Aussage ... Weil ich mal gesehen habe, Menschenkinder, die sind ja interessierter, als ich dachte. Also wollen sie wohl irgendwas bewegen oder was?" (Z. 11, S. 10)

3.4.5 Wo keine Not ist, entsteht auch keine Initiative

QuaSUM als Impuls für weitergehende schulbezogene Konsequenzen - im Gespräch werden dazu auch andere Stimmen und Perspektiven eingebracht:

Einzelne PädagogInnen wehren sich dagegen, dass QuaSUM notwendig sein soll, damit man an der Schule über Differenzerfahrung nachdenkt. Auch bei einer herkömmlichen Klassenarbeit führe der Unterschied zwischen der Lehrererwartung und dem abweichenden Ergebnis der Leistungsüberprüfung zur Reflexion. Für die Mehrzahl der GesprächsteilnehmerInnen hat QuaSUM keinen besonderen Impulscharakter, d. h. keinen, der über die alltäglichen Leistungsüberprüfungen hinausgeht.

"Ich habe fast den Eindruck, dass QuaSUM dazu da ist, dass man darüber nachdenkt und dass das vorher vielleicht gar nicht der Fall war. Ich denke, da ist man auf dem Holzweg. Ich denke, jeder Lehrer - so kenne ich das jedenfalls - wenn der eine Leistungsüberprüfung durchführt - eine Arbeit oder einen Test - wird danach immer sagen, warum sieht das Ergebnis so aus oder so aus. Er wird nach Ursachen oder Möglichkeiten suchen, die bei ihm oder bei den Schülern oder auch im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler liegen und da Schlussfolgerungen ziehen. Da muss ich sagen, dazu würde ich nicht QuaSUM brauchen." (Z. 17, S. 12)

Da die Schulergebnisse über dem Brandenburger Durchschnitt liegen - so wird argumentiert -, hat die Rückmeldung zunächst einmal dazu geführt, dass man sich, symbolisch gesprochen, erst einmal zurückgelehnt hat. Bei einzelnen in der Gesprächsgruppe fand die in meinen Fragen enthaltene Anforderung, nämlich die Rückmeldung zum Anlass für weitergehende Überlegungen in Richtung Schulentwicklung zu nehmen, wenig positiven Widerhall.

"Wenn ... ich einigermaßen gut abschneide und sage, ich liege über dem Brandenburger Durchschnitt, dann ist das für mich in Ordnung. Und da besteht auch die Gefahr, dass man sich zurücklehnt und gar nicht vielleicht einem bewusst ist, was man daraus noch schöpfen könnte, was man daraus machen könnte. Ich glaube, das würde jedem Lehrer in jedem Fach so gehen. Ich finde das vollkommen normal." (Z. 19, S. 13)

Auch der in meinen Fragen enthaltene Anspruch, die Ergebnisse schulintern auszuwerten und auf der Grundlage von Reflexions- und Analyseergebnissen gemeinsame Orientierungen zu entwickeln, stößt auf Ablehnung. Begründet wird sie mit Argumenten wie:

- die Leistungsergebnisse sind gut, deshalb entsteht kein Handlungsdruck;
- die Lehrer tauschen sich bei Bedarf und im Einzelfall aus, und wer will sich schon mehr Arbeit machen als notwendig ist;
- die Schüler bleiben "noch" nicht weg;
- wenn kein Druck von außen da ist, entsteht auch keine Motivation im Kollegium, Schulentwicklungsprozesse aktiv in Gang zu setzen;
- warum sich "Arbeit an Land ziehen", wenn man auch so "klarkommt";
- Teamarbeit ist an Gymnasien kein Thema, sie funktioniert, wenn man zusammenarbeiten muss, z. B. bei der Notwendigkeit, gemeinsam im Fachbereich Abituraufgaben zu entwickeln und zusammenzustellen.

"Ich würde sogar sagen, wir haben uns am Montag schon mal drüber unterhalten und für uns ist rübergekommen: Für uns ist es schwer, als Schule so was in Gang zu setzen, so einen Entwicklungsprozess, weil wir nicht so richtige Probleme haben.

Warum sollten die drei Lehrer also darüber reden? Die müssen nicht. Und man redet doch nur dann, wenn man was zu sagen hat, wenn man reden muss. Wir wollen und können, aber die richtige Motivation fehlt, weil wir nicht müssen.

Wir müssen nicht um Schüler kämpfen, weil hier im Gymnasium laufen uns die Schüler noch nicht weg. Jeder kommt von den Mathelehrern recht gut mit den Schülern klar, ...

Wir haben auch angedacht, dass wir die Klassenarbeiten generell austauschen. Aber da sind wir draufgekommen, weil man das eigentlich gar nicht muss. Wer zieht sich gern Arbeit an Land? Man kommt mit der Klasse sehr gut klar, mit den Kollegen auch. Aber man ist nicht gezwungen, alle anderen Klassen, alle Fachlehrer müssen sich nicht zusammensetzen, warum? Die kommen so klar.

Wenn Probleme da sind, dann wird schon gesprochen. Aber im Moment haben wir einfach Schwierigkeiten, so was in Gang zu setzen, so Diskussionen; die Notwendigkeit besteht im Moment gar nicht. Da ist jeder Mensch gleich. Man spricht über Dinge, die anstehen, die gelöst werden müssen, aber wenn nichts da ist, was gelöst werden muss, dann setzt man sich nicht hin und sagt, wir wollen besser werden. Jeder will besser werden, aber da braucht man auch einen inneren Antrieb dazu. Da kann man schlecht sagen, wir wollen jetzt, und jetzt reden wir mal." (Z. 20, S. 14).

"... das (Teamarbeit) ist ja im Prinzip auch eine Sache, die so an den Gymnasien nicht erkundet werden muss. In der Regel, das wissen Sie ja auch, werden die Abituraufgaben erstellt, und da hat sich im Laufe der Zeit ... eigentlich notgedrungen so etwas entwickeln müssen wie eine Teamarbeit.

Man musste sich zusammensetzen, musste sich miteinander absprechen. Und das nun auszubauen für einen größeren Kreis von Fachlehrern, das wäre im Prinzip das Problem. Wir haben innerhalb der einzelnen Fachbereiche durchaus funktionsfähige Gruppen, die recht gut und ordentlich zusammenarbeiten. Was jetzt aus meiner Sicht zumindest notwendig ist, ist eine Vernetzung der verschiedenen Fachbereiche und hier die Möglichkeit zu finden, fachübergreifend dann auch bestimmte Zielstellungen, sei es methodischer oder didaktischer Art, ins Auge zu fassen und da voranzumarschieren ..." (Z. 21, S. 15)

Die oben referierten schwachen Impulse innerhalb der Gruppe in Richtung auf eine selbst organisierte Entwicklungsarbeit, die sich an den Zielen eines Teams oder des Kollegiums orientiert, werden im Gesprächsverlauf immer wieder mit Argumenten konfrontiert, die in eine andere Richtung weisen.

"Wir sind vielleicht schon viel weiter, als Sie jetzt durch meine Äußerung vorhin glauben. Wir hatten so eine Fachkonferenz Naturwissenschaften, von der Frau X gesprochen hat. Und dann haben wir uns gefragt, warum ist aber die Bereitschaft einfach nicht da, zusammenzuarbeiten.

Wir sind also schon darüber hinweg: Wir wollten schon zusammen arbeiten, der Gedanke war schon da. Wir sind ja schon einen Schritt weiter! Wir sind schon soweit und wir fragen uns jetzt: Warum klappt's einfach nicht?

Und da haben wir gemerkt, weil wir nicht müssen. Wir haben darüber nachgedacht, warum es nicht klappt, und haben gemerkt, es klappt einfach deshalb nicht, weil man nicht muss. Weil man im Moment mit weniger Zeitaufwand auch einen guten Unterricht zustande bringt. Und ganz ehrlich, wenn man zusammenarbeitet, kostet es einfach mehr Zeit. Man muss nicht zusammenarbeiten, weil es auch so gut ist, sogar überm Durchschnitt. Und wenn man nicht muss, arbeitet man nicht zusammen. Also es war schon eine Schlussfolgerung oder ein Ergebnis des langen Nachdenkens über diese Fachkonferenz ...”(Z. 22, S. 15)

“Sie hatten ja auch gesagt, und das sehe ich genauso, dass von außen her keiner sagen kann, ihr müsst jetzt das und das machen. Das kann man natürlich sagen und dann wird was gemacht, aber das ist nicht das, was uns weiterbringt.

Sondern, der äußere Druck muss da sein, der muss aber erst mal einen inneren Druck erzeugen. Und wir müssen uns bestimmter Probleme erst mal bewusst werden oder wir sind uns auch einiger grundlegender Dinge bewusst. Aber ich denke mal, wir sind auch ziemlich müde und da spielen die Äußerlichkeiten eine Rolle. Man ist ziemlich müde und man sagt sich, ich habe jetzt eigentlich einen Stand und das läuft. Und dann ist im Prinzip der äußere Druck nicht so, dass der innere Druck so stark ist, dass wir sagen: Wir müssen jetzt unbedingt noch ganz was Neues machen oder noch mehr machen oder noch schönere Sachen machen.” (Z. 23, S. 16)

3.4.6 Unerfüllte Erwartungen und widrige Umstände

Eine unheimliche Belastung

Die verhältnismäßig umfangreiche Arbeit mit der QuaSUM-Untersuchung wird bemängelt und die Tatsache, dass die betroffenen KollegInnen nicht angemessen oder gar nicht informiert wurden. ”Wortlos” waren den entsprechenden Personen immer wieder neue Unterlagen vorgelegt worden.

Dies hätte nach Meinung der GesprächsteilnehmerInnen nicht der Fall sein müssen, wenn vorab auf einer Gesprächsebene die wesentlichen Aspekte und Fragen der KollegInnen geklärt worden wären.

”Um (noch mal) auf QuaSUM zurückzukommen: Das ist jetzt schon wieder so lange her. Wir haben das durchgeführt, es war für uns eine unheimliche Belastung, das haben bestimmt auch schon andere Kollegen gesagt ... Die Arbeit haben die beiden Kollegen gehabt, die dritte Kollegin ist heute anderweitig unterwegs. Das ist auch nicht gut. Es wurde auch im Vor- und Nachhinein nicht mit den Kollegen geredet. Es kam immer nur Papier auf den Tisch ...

Und auch die Fragebogen, die wir dann bekommen haben – zack! - auf den Tisch: ‘Und nun bitte - füll aus!’ Nehmen sie das jetzt bitte nicht persönlich. – Das hätte man sich schon im Vorfeld mal gewünscht, so ein Gespräch, eine Erläuterung. Was erwarten ihr? Ihr habt da jetzt sehr viel Arbeit liegen und wie gehen wir weiter damit um? ...”(Z. 12.1, S. 4)

Ein nicht unerheblicher Teil der Belastung kam durch die Aufforderung zustande, die Genehmigung aller Eltern der befragten Jugendlichen einzuholen, wird angemerkt. Die KollegInnen verstanden nicht, warum es nicht auch ohne diese Genehmigungen geht, warum das Ministerium solche Dinge nicht einfach veranlasst.

”... Wir fanden es auch übertrieben, diese Einbeziehung und das Einverständnis der Eltern da so einzuholen. Warum denn? Das Ministerium kann in der Schule doch das Wissen überprüfen, da muss doch nicht jedes Elternteil zustimmen. Das war für uns eine unheimliche Arbeit - für die Kollegen, das zu organisieren. Immer wieder eine Beratung etc. Da fanden wir, da waren Aufwand und Nutzen nicht im Sinn.“ (Z. 12.2, S. 4)

”Saubere” Untersuchungsbedingungen?

Unwohlsein bezogen auf das, was sich hinter einer solchen Untersuchung verbirgt, wurde von mehreren Personen geäußert. Das Misstrauen bezieht sich einerseits auf die Abfolge der Untersuchungsetappen: Das Nachschieben von immer wieder neuen Untersuchungen ist unangenehm aufgefallen. Es wird vermutet, dass sie von Anfang an nicht vorgesehen waren.

Andererseits ist der Verdacht entstanden, dass das Auswahlverfahren im Hinblick auf die Schulen nicht ”sauber” war, d. h., dass gemogelt wurde, um eine bestimmte Anzahl von Schulen aller Schulformen im Ort X einbeziehen zu können.

”Das Problem ist, bei dem was nachgereicht wurde, ihr könnt, ihr wollt, und wer nicht kann und wer nicht will, der muss auch nicht. Das passte alles gar nicht so richtig zusammen, das war nicht rund von der Sache her ... Am Anfang war es vermutlich doch nicht bis zum Letzten durchdacht.

Und wenn ich dann an diese eine Fragestellung denke, dass man auch mal sehen wollte, wie das mit den Schulformen aussieht, welche Ergebnisse sie bringen - und das war dann auch ein Grund zu sagen: ‘Dann müssen wir X Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien reinnehmen.’

Da hatte man den Eindruck, da war es dann doch nichts mit dem Bildungsprinzip, wenn solche Formulierungen dann fallen. Dann erzeugt man natürlich irgendwo so ein bisschen ein Klima, dass man fragt: ‘Ist es denn nun alles sauber?’ Ich nehme an, aus der Haltung heraus passiert dann so ein Unwohlsein.” (Z. 17, S. 6)

Intime Fragen

Der Verdacht, dass es bei der Untersuchung nicht mit rechten Dingen zugegangen sein könnte, wurde von mehreren PädagogInnen der Schule im Zusammenhang mit den Fragen aus dem Fragebogen ”Schul-Monitoring/ Schulentwicklung” geäußert. So wurden einzelne Fragen, z. B. zum Schulklima bzw. zum Verhältnis von Schule zur Schulaufsicht, als zu intim angesehen und nicht ausgefüllt. Die Angst, die Fragebogen könnten von einer Instanz kontrollierend, evtl. sogar personenbezogen ausgewertet werden, steht während des Gesprächs im Raum, ebenso wie die Frage, welche Konsequenzen das wahrheitsgemäße Ausfüllen der Bögen für die Schule oder den Einzelnen nach sich ziehen könnte.

”Da hätte ich gerade zu diesem letzten Fragebogen ... noch eine Frage. Es bezog sich dann doch sehr auf das Kollegium, u. a. auch auf die Schulaufsicht. Und das waren doch sehr persönliche Antworten, die eigentlich von den Kollegen erwartet wurden. Wie wird mit diesen Daten umgegangen? Kriegen wir da noch eine Rückmeldung? In welcher Art und Weise wird das in die Auswertung einfließen?” (Z. 13, S. 4)

”Nein, wir fanden nur einiges sehr persönlich und haben uns entschieden, z. T. dann auch die eine oder andere Frage unbeantwortet zu lassen. Einige waren dann sehr persönlich und da haben wir gedacht: Welchen Zusammenhang sieht jemand, der diesen Fragebogen aufstellt, zur Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik?” (Z. 14, S. 4)

”Wir wollten ja diese Befragung in keiner Weise blockieren. Darum ging es gar nicht. Ich kann mich noch an zwei Komplexe erinnern, und da hatten wir das Problem: Wie ordnet derjenige, der das auswertet, das ein? ... Es ging da um ein Problem: ‘Klima im Kollegium’, das war so die erste. Die Fragen wurden dann noch konkreter. Und da haben wir dann überlegt: Wer liest das? Wie wirkt sich das in irgendeiner Weise auch mal aus - positiv, negativ?” (Z. 16, S. 5)

SchülerInnen ohne Motivation

Es war, den Aussagen zur Folge, schwer, die SchülerInnen davon zu überzeugen, dass sie bei der Aufgabenbewältigung gute Arbeit leisten sollten, und dies, obwohl ihre Arbeit nicht in der herkömmlichen Weise, nämlich in Form von Noten, bewertet wurde.

”Für mich ist interessant: a) Wir haben QuaSUM durchgeführt und das hat ganz schön Arbeit gemacht, sowohl organisatorisch im Aufwand als auch von uns, die Schüler einzuführen und und und.

Denn die Schüler mussten motiviert sein. Und da war für mich der erste Pferdefuß bei der ganzen Sache. Schüler zu motivieren, ohne danach eine Bewertung vorzunehmen. Ideal wäre natürlich, so einen Test als

Leistungskontrolle zu werten, das motiviert heute - und nicht, es ist alles anonym und keiner weiß vom anderen, was er hat.” (Z. 3.1, S. 1)

Vorabinformation statt Information im Nachhinein

Für weitere Untersuchungen dieser Art wird empfohlen, das Informationsbedürfnis in den Schulen ernst zu nehmen, wenn sachgerechte Ergebnisse erwartet würden, da diese nur auf der Basis von Verständnis und Vertrauen in den Schulen zustande kämen.

”Ich denke, wenn das alles im Vorfeld vor QuaSUM gelaufen wäre, wäre in der Auswertung aus unserer Sicht manches besser gelaufen. Wir würden dann auch die Fragebogen heute unter anderen Gesichtspunkten ausfüllen ... Das ist zwar jetzt nicht mehr zu ändern, aber wenn man wieder mal so was vorbereitet, dass man dann eben wirklich sagt: Die Schulen, die Lehrer müssen das machen, nicht nur das Gespräch hinterher, sondern auch vorher schon mal. Was wird erwartet? Wie ist das alles einzuordnen? Denn für uns war das ja auch neu, so eine Untersuchung zu führen und die auszuwerten ...” (Z. 15, S. 5)

3.5 Fallstudie zur E-Schule

3.5.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen

Beim Gymnasium E haben sich die drei in QuaSUM einbezogene PädagogInnen am Gespräch beteiligt.

Die an die Schule zurückgemeldeten QuaSUM-Mathematikleistungen der drei beteiligten Klassen differenzieren sich wie folgt:

- Ein Klassenmittelwert liegt über dem erwarteten, zwei unter den erwarteten Mittelwerten.
- Die erzielten Ergebnisse von zwei Klassen liegen über dem QuaSUM-Mathematiktest-Gesamtwert der Vergleichsstichprobe und eine Klasse liegt darunter.

Bei den GesprächsteilnehmerInnen besteht im Prinzip Bereitschaft, noch einmal Zeit zu investieren, wenn es der eigenen Schule oder den eigenen Interessen als Mathematiklehrer diene. QuaSUM sei zwar nicht uninteressant, aber sehr zeitaufwendig gewesen. Interesse liege z. B. für neue didaktische Methoden oder neue Ansätze des Mathematikunterrichts vor.

Übereinstimmend wird aber auch Skepsis darüber geäußert, ob es überhaupt sinnvoll sei, noch einmal über QuaSUM zu reden. Die drei Personen haben sich vorab darauf verständigt, dass, wenn es nur darum ginge, noch einmal auf die Auswirkungen von QuaSUM aus einer allgemeinen Perspektive zu schauen, man das Gespräch abbrechen wolle. Für eine *“Draufsicht, die nur einer dritten Seite diene”*, wollten sie keine Zeit mehr investieren, wurde anfangs deutlich in den Raum gestellt.

”Eigentlich waren wir skeptisch, war ich auch selber skeptisch. Aber wir haben uns dann dafür entschieden, einfach unter der Maßgabe, dass wir uns erst mal anhören wollten, welche Intention vorliegt von Ihrer Seite, mit diesen Ergebnissen umzugehen. Denn QuaSUM war ja recht aufwändig, aber es war auch nicht uninteressant - so dachten wir eigentlich.

Wenn etwas Positives für unsere Arbeit an der Schule rauskommen kann, würden wir uns dem auch auf jeden Fall stellen wollen. Hatten uns aber auch überlegt, dass es möglich sein könnte, dass wir die Sache abbrechen an einer bestimmten Stelle, wenn wir merken, dass es uns selber nicht weiterhilft oder unsere Arbeit nicht wesentlich beeinflusst. Das war eigentlich der Punkt, deshalb haben wir gesagt: ,Wir gucken erst mal, was auf uns zukommt, und wenn wir der Meinung sind, dass es uns nicht weiterbringt, dann werden wir die Sache abbrechen.” (Z. 2, S. 1)

„Das waren auch so ein paar Punkte, die uns interessiert haben. Wenn es neue Konzepte gibt, würde uns schon interessieren, welche neuen Ideen besonders in der Didaktik, in der Methodik angedacht werden, weil wir sind ja nun doch schon eine Weile dabei, und da ist es eigentlich auch interessant, welche Entwicklungen lassen sich absehen; die Schüler ändern sich ja eindeutig vom psychologischen Verhalten, Pädagogik ändert sich. Das sind eigentlich ja Sachen, die uns interessiert hätten. Die vielleicht dann auch Einfluss in unseren Unterricht nehmen können.“ (Z. 4, S. 2)

3.5.2 Eine Untersuchung ohne Konsequenzen für die Schule

Als gemeinsames Urteil steht im Raum, QuaSUM habe keine Veränderungen an der Schule nach sich gezogen. Die Ergebnisse wurden in einer Fachkonferenz besprochen und von den an der Untersuchung beteiligten PädagogInnen insbesondere hinsichtlich der Differenzen zwischen den drei Klassen genauer gesichtet. Weitergehende Maßnahmen für die eigene Arbeit hätten aus den Analysen nicht gezogen werden können, weil die Interklassendifferenzen nicht erheblich seien und weil die klassenübergreifenden Ergebnisse im Bereich des angegebenen Gesamtdurchschnitts lägen.

„... Als dieser erste Auswertungsbogen über die Ergebnisse kam, haben wir drei, die diese 9. Klassen hatten, uns im Wesentlichen im Rahmen einer Fachkonferenz hingesezt und darüber gesprochen. Wir haben mal eine Stunde zusammen überlegt, woran es liegen könnte, dass der eine da ein bisschen mehr und der andere ein bisschen weniger an Ergebnissen hat.

Wir haben aus diesen Ergebnissen direkte Schlussfolgerungen für unsere weitere Arbeit nicht gezogen. Ich jedenfalls nicht für meine Arbeit, persönlich. Ich weiß nicht, wie ihr das gemacht habt.“ (Z. 5, S. 3)

„Dazu fand ich die Auswertung doch irgendwo nicht geeignet.“ (Z. 5, S. 3)

„Sie war auch nicht so signifikant verschieden, dass man hätte sagen können, das ist ganz schlimm, hier müssten wir mal ansetzen, hier müssten wir auch als Fachbereich sagen, das kann nicht sein ... Dass man da etwas tun müsste, das war eben nicht so. Das stimmte immer ziemlich gut mit dem Gesamtdurchschnitt überein, sodass wir da keine Notwendigkeit für Maßnahmen gesehen haben.“ (Z. 6, S. 3)

3.5.3 Wenig Interesse aufseiten der Eltern

Aus zwei von drei Untersuchungsklassen wurde berichtet, die Rückmeldung der klassenbezogenen QuaSUM-Ergebnisse stöße auf wenig Interesse bei den Eltern, weil die Untersuchung schon zu lange zurücklag und aktuelle Schulbelange für die Eltern im Vordergrund standen.

Auf einem Elternabend stoppte z.B. ein Vater das Gespräch über die Untersuchungsergebnisse mit dem Hinweis auf ein aktuelleres Thema, nämlich den häufigen Unterrichtsausfall an der Schule, was auf Zustimmung der anderen Eltern traf. In einer anderen Klasse reichte der Elternschaft die bloße Information über das Abschneiden der Klasse und für die angebotene Reflexion bestand kein Bedarf. Die Lehrenden hatten den Eindruck, dass einzelne Eltern anhand der grafischen Darstellung für sich zu klären suchten, in welcher Leistungsgruppe sich ihr eigenes Kind befinde.

„Ich habe das besprochen, auf einer Elternversammlung. Ich habe da eine halbe Stunde gesprochen und dann sagten die Eltern zu mir: ‚Interessiert uns gar nicht. Wir haben ganz andere Probleme.‘

Von den Eltern, das war gelaufen, das war schon ein halbes Jahr zurück - das war für die Eltern schon soweit weg, dass die gesagt haben: ‚Wenn sie sagen, die waren so im Schnitt oder über dem Durchschnitt, dann ist das in Ordnung, das reicht.‘ Aber das im Einzelnen auszuwälzen, das Interesse der Eltern war gar nicht da. Die haben mir das ganz offen gesagt ... da gäbe es ganz andere Probleme.“ (Z. 7, S. 3)

”Bei mir war es ähnlich. Die Eltern waren auch nicht (interessiert) - die waren interessiert zu hören, wie denn ihre Kinder nun ... wie ihr Kind nun war - das konnten sie ja nicht hören, weil es eine allgemeine Aussage ist, aber sie haben schon geguckt, in welchem Drittel oder in welchem Balken sich ihr Kind wohl wiederfinden würde bei der Auswertung ...” (Z. 9.1, S. 4)

Die Eltern der dritten Klasse waren an den fachübergreifenden Ergebnissen wie allgemeine Schulzufriedenheit, Sach- und Fachinteresse und leistungsbezogenes Selbstkonzept interessiert. Auf der Basis der klassenbezogenen Rückmeldung war es an diesem Elternabend möglich, die aktuelle Klassen- und Lernsituation zu diskutieren, wird berichtet.

“Das war bei meinen Eltern überhaupt nicht der Fall. Im Gegenteil, die waren eigentlich sehr interessiert, besonders auch an den weiterführenden Fragestellungen, die Lernatmosphäre betreffend und die Klassensituation. Man konnte sich ja schon einige Gedanken machen, woher bestimmte Dinge, die jetzt nachweisbar aufgetreten sind, kommen. Das fanden sie sehr interessant.

Bei den mathematischen Dingen stehen sie natürlich nicht ganz so im Stoff, auch nicht mehr in der 9. Klasse, sodass man ihnen einige Dinge vielleicht nicht so nahe bringen konnte, wie man das gerne gewollt hätte ...” (Z. 8.1, S. 4)

3.5.4 Interesse aufseiten der Schüler

Insgesamt gesehen lag der Fokus des Interesses bei den SchülerInnen auf dem Vergleich der eigenen Klassenleistung im Verhältnis zur Landesdurchschnittsleistung an Gymnasien, wird aus den Berichten der drei Lehrenden deutlich.

Eine Klasse habe sich zusammen mit der Lehrerin mit der statistischen Seite der Auswertung befasst und sich mit dem dahinter liegenden Berechnungsmodell beschäftigt. Dabei wurden unterschiedliche Kombinationen der Klassenzusammensetzung - mit und ohne die leistungsschwächsten und -stärksten SchülerInnen - gebildet und das Zustandekommen der klassenbezogenen Leistungswerte auf der Metaebene analysiert.

In einer anderen Klasse, in der der Test “Allgemeine Schulzufriedenheit” nicht besonders gut ausgefallen war, wurde dies zum Anlass genommen, um das Befinden der SchülerInnen an der Schule ganz allgemein zu thematisieren.

“Und auch die Schüler waren sehr interessiert - muss ich sagen - am Vergleich zu den anderen, was man ja an den Durchschnittswerten, die man hatte, sehen konnte ...” (Z. 8.3, S. 4)

“Na, interessiert erst mal nicht. Sie haben sich das angehört und wurden dann zum Diskutieren ein bisschen angeregt. Das waren diese letzten Fragen, wo es um das Schulumfeld geht: Wie identifizieren Sie sich mit der Schule? Kommen Sie gern zur Schule?... dass also so viele sagen, sie fühlen sich nicht so wohl, einfach von den äußeren Bedingungen her.” (Z. 12.2, S. 5)

“Wichtig war für Schüler in dem Fall auch, wie steht unsere Klasse im Verhältnis zum Durchschnitt, das war ganz wichtig. Zu sehen, wie ist da dieser Vergleichswert im Mittel so im Durchschnitt. Das war immer die erste Frage und da ging der erste Blick immer hin. Wo sind wir denn? Sind wir unterhalb oder liegen wir noch ein bisschen drüber?” (Z. 13, S. 6)

“Die haben auch sehr schnell mitgerechnet. Bei uns haben zwei Schüler gefehlt ... und das ist dann gleich eine bestimmte Anzahl von Prozenten. Die haben das relativ schnell in der Größe des dazugehörigen Balkens festgemacht und haben festgestellt, der Schwächste von allen war da, der Beste hat gefehlt. Also damit waren die sehr schnell in der Lage, auch kritisch mit diesen Auswertungen umzugehen. Denn das spielt ja eine große Rolle, wenn da 1/25 oder 2/25 nicht vorhanden sind, dann macht das eine Menge aus in dem Bild, das man erkennt ...

In der Weise war es auch mathematisch interessant, mal das auszuwerten vor den Schülern mit den Grafiken, dass sie sich da eine Meinung bilden können zu solchen Statistiken.” (Z. 14, S. 16)

3.5.5 Die Relevanz der Ergebnisse steht infrage

Die QuaSUM-Testaufgaben, d. h. das im Land Brandenburg implementierte Curriculum, waren mit dem in den Klassen konkret umgesetzten Curriculum nicht deckungsgleich. Insbesondere in einer Klasse war der Bereich Geometrie weniger intensiv behandelt worden, weil für den getesteten Jahrgang eine andere inhaltliche Schwerpunktsetzung vorgenommen worden war. Das für die Pädagogin verblüffende Ergebnis bestand darin, dass die SchülerInnen in diesem Bereich trotzdem erstaunlich gut abschnitten.

Auch in einer weiteren Klasse war ein getesteter Aufgabenbereich nicht unterrichtet worden. Entgegen dem ersten Beispielfall hatten die SchülerInnen hier nicht zufriedenstellend abgeschnitten. In diesem Fall wurde die Diskrepanz zwischen Testaufgaben und dem tatsächlich unterrichteten Stoff zum Anlass genommen, die Testergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für vergangene oder zukünftige Entscheidungen an der Schule infrage zu stellen.

„... Wir haben es ohne die Schüler ausgewertet, zum Teil auch, weil es Fragen in diesem QuaSUM-Test für das Gymnasium gab, die eigentlich vom Rahmenplan nicht hineingehören und demzufolge auch nicht beantwortet werden konnten. Der Lehrstoff wurde nicht vermittelt und konnte demzufolge auch nicht wiedergegeben werden.

Das war ein spezielles Problem zwischen Parabeln und Geraden, die dort zu untersuchen waren. Und das war eigentlich nicht so richtig Gegenstand und deshalb sind da Abstriche zu machen an diesem Bogen ...” (Z. 9.3, S. 4)

„Im Rahmenplan ist es ja nicht so detailliert festgehalten, ob das nun drin sein muss oder nicht, und bei uns war es halt nicht drin. D. h., da - glaube ich - waren die Fragen vielleicht an manchen Stellen etwas zu detailliert, dass man da auf etwas globalere Dinge hätte eingehen können.” (Z. 10, S. 4)

Als Ausweg aus diesem Dilemma hätten sich die drei PädagogInnen gewünscht, dass bei der Beurteilung der Leistungsergebnisse das konkret unterrichtete schulische Curriculum berücksichtigt worden wäre.

„Globaler vielleicht nicht, aber dann diesen Fragebogen vor dem Hintergrund unseres schulinternen Rahmenplans so auswerten, dass man z. B. dann eben auch gegenüberstellt, was ist aus dem Rahmenplan für die Schule draus gemacht worden und was haben sie dann davon gebracht, dass einem solche Sachen dann auch auffallen.” (Z. 11, S. 5)

3.5.6 Die Güte des Erwartungswertes wird bezweifelt

Einerseits gehen die am Gespräch beteiligten KollegInnen davon aus, dass bei der Verrechnung des Leistungsergebnisses die curriculare Spezifik der Schule von der untersuchenden Institution berücksichtigt werden müsste, andererseits lehnen sie den Erwartungswert als Maßstab ab, der als "klassenbezogener Erwartungswert" ihrem Anspruch zwar in anderer Weise aber dennoch nahe kommt.

Der Erwartungswert fand bei allen drei PädagogInnen wenig Anerkennung hinsichtlich seines Aussagewertes. Auch die Eltern haben sich - so berichten sie - über diesen Vergleichswert negativ ausgelassen und vonseiten der Lehrenden wurde dem nichts entgegengesetzt. An der Schule habe sich ein Gerücht zu diesem Erwartungswert verselbstständigt, dem sich die PädagogInnen anschließen, nämlich dass die Anzahl der Bücher im Elternhaus in einem direkten und exklusiven Zusammenhang mit dem Erwartungswert stünde und dieses Konzept deshalb nicht nachvollziehbar sei.

„... Die Eltern waren zum Teil ein bisschen brüskiert über die Fragestellung, über die Anzahl der Bücher zu Hause, dass man daraus schließt, auf - ja worauf schloss man da eigentlich - auf die zu erwartende soziale Sache so ein bisschen. Da haben sie sich ein bisschen drüber mokiert. Natürlich ist es vermutlich ein

probates Mittel zu erfassen über die Anzahl der Bücher - ist vielleicht ein bisschen zweifelhaft, muss ich da auch zugeben.“ (Z. 9.2, S. 4)

”Na ja, damit sind sie sehr kritisch umgegangen mit diesem Wert, weil der ja auch aufgrund solcher Fragestellungen entstanden ist, wieviel Bücher zu Hause sind. Ich muss sagen, ich habe das ein bisschen rausgenommen aus der Auswertung, weil mir das auch z. T. fraglich erschien, ob man das so tun kann an der Stelle. Über z. B. diese Fragestellung: Wozu sind die Schüler in der Lage? oder Wozu sind sie fähig?, das erschien mir dann doch ein bisschen weit hergeholt, muss ich sagen.“ (Z. 16, S. 6)

”Ich bin mit dem Erwartungswert noch ein bisschen streitbar. Weil, ich glaube, die Höhe oder die Größe des Erwartungswertes oder umgekehrt, die Güte der Fragen oder die Qualität der Fragen, wie man den ermitteln will, bestimmt ja den Wert. Und die Aussagen darüber können wir nicht treffen. Wir haben vielleicht auch nicht die Erfahrung, wie man solche Größen ermittelt. Aber auf jeden Fall kann ich sagen, der Erwartungswert kann ja falsch sein. Der kann ja durch unzutreffende Fragen, durch unzulässige Vereinfachungen so verzerrt worden sein, dass man den gar nicht erreichen kann. Wer kontrolliert die Güte des Erwartungswertes?“ (Z. 17, S. 16)

Eine Pädagogin hat die Testergebnisse ihrer Klasse mit dem Ergebnis einer benoteten Klassenarbeit in Mathematik verglichen und festgestellt, dass beides miteinander gut harmoniert. Sie geht von der Vergleichbarkeit der beiden Testinstrumente aus und zieht aus dem Resultat eine Bestätigung für ihre Arbeit in der Klasse.

”Ich muss auch sagen, dieser Erwartungswert ist hoch angesiedelt, ich sehe das auch skeptisch. Aus den Fragen, die dem zugrunde liegen, und aus der kleinen Stichprobe - die Klassen haben 25, 26 Schüler oder 29, das ist ja auch egal, von denen einige nicht teilgenommen haben - halte ich es schon für fraglich, da einen Erwartungswert erstellen zu können.

Was ich dann ausgewertet habe, ich habe mir einfach meine Noten zur Hand genommen, die ich im Halbjahr vergeben habe, sondern ich muss das schon vergleichen mit Klassenarbeitsnoten, denke ich mal. Denn das hat ja etwa den Stellenwert gehabt. Und dann habe ich verglichen, ob die Notenskala, die ich in der Klasse erreiche, in etwa mit der Notenskala übereinstimmt. Und das war in etwa der Fall. Und da dachte ich, da liegst du ja mit deiner Benotung scheinbar relativ richtig, das gibt es in etwa her.

Das habe ich verglichen, aber ihren Erwartungswert, ich will ja auch nichts Falsches sagen, weil so genau habe ich mich nicht mit ihm beschäftigt.

Das würde mich schon auch noch interessieren, welche Fragen da jetzt zusammengefasst wurden, um den Erwartungswert bilden zu können für die jeweiligen Klasse ...“ (Z. 18, S. 17)

3.5.7 Schulunzufriedenheit - die Bedeutung von Schülermeinungen

Die Meinung der drei Lehrenden gehen im Gespräch auseinander, ob man auf der Basis der Fragebogenergebnisse zur Schulzufriedenheit überhaupt von Unzufriedenheit auf Schülerseite reden könne. Oder präziser, ob diese als so gravierend anzusehen ist, dass man sich damit im Rahmen von Schulentwicklungsplanung auseinander setzen müsse, weil man ausgehend von dem Ergebnis in den drei getesteten Klassen auf die gesamte Schule schließe.

Einerseits wird eingeräumt, dass es SchülerInnen an der Schule gäbe, die Schwierigkeiten haben, sich mit der Schule zu identifizieren. Andererseits sei die Gruppe derer, die in der Untersuchung ihrer Unzufriedenheit mit der Schule Ausdruck gab, zu klein, als dass dies Anlass genug sein könne, sich im Rahmen von Schulentwicklung mit diesem Problem zu befassen.

Darüber hinaus - wird im Gespräch eingeräumt - gäbe es auch aus der Sicht der am Gespräch Beteiligten Gründe, die das Unwohlsein an der Schule auf Schülerseite rechtfertigen würden. Dies seien baulich schlechte Bedingungen an der Schule und unzureichende Ausstattung.

”... Solche Probleme, die wir da angehen müssten, haben wir nicht. Ich denke mal, das eigentlich Größte ist, dass man mal fragt: ,Warum identifizieren sie (die SchülerInnen) sich nicht mit der Schule?‘

Aber da brauche ich mich nur mal umzugucken, dann geht es mir genauso. Ich brauche nur in bestimmte Räume zu gehen, da sage ich: 'Gut, wenn ich den sehe, da würde ich auch nicht gerne lernen wollen'...' (Z. 20.2, S. 11)

"... Ich denke eigentlich, dass die Schulzufriedenheit nicht generell schlecht ist an unserer Schule. Eventuell mit den materiellen Bedingungen, da würde ich schon mitgehen. Aber ansonsten habe ich z. B. das Gefühl, dass ein relativ gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis an der Schule sich befindet und in der Beziehung die Schulzufriedenheit der Schüler eigentlich relativ hoch sein müsste ..." (Z. 21, S. 12)

"Ich denke, wir haben auch überhaupt keinen Anhaltspunkt zu sagen, dass diese Schulunzufriedenheit bei uns nun hoch ist ... Von den 850 Schülern, die wir im Moment haben, gab es eine Stichprobe von 90 Schülern und da ist nur ein ganz geringer Teil der Meinung, dass es mit der Schulzufriedenheit nicht so gut aussieht.

Wir können also nicht daraus schließen, dass es überhaupt ein Punkt ist, der sich überhaupt lohnen würde, in einen solchen Entwicklungsplan aufgenommen zu werden, weil es überhaupt nicht vorrangig ist. Es gibt wirklich Ziele, denen man sich annehmen müsste, aber das zählt nicht dazu. Also mein Eindruck ist das nicht.

Es ist sicherlich diese unmögliche bauliche Situation, dieser Zustand dieses ganzen Hauses, das ist eine Frage, der man sich an dieser Schule richtig widmen müsste. Aber das kann man nicht, weil wir das nicht entscheiden und wir können das auch ganz minimal beeinflussen. Das entscheidet der finanzielle Topf oder der Haushalt des Kreises. Und das ist der eigentliche Punkt." (Z. 22, S. 12)

Im Verlauf des Gesprächs ergibt sich die Position, dass die Thematisierung der Schulzufriedenheit von SchülerInnen zu einem Thema für alle Schüler gemacht werden sollte. Eine andere Position fokussiert auf die Zufriedenheit der Schüler im Fachunterricht und betont, dass dazu im eigenen Unterricht regelmäßig eine Bestandsaufnahme erfolgen würde.

Das Gespräch über die in den Fragebogen zum Ausdruck kommende Abneigung von einem Teil der SchülerInnen der Schule gegenüber bleibt tendenziell in Unentschlossenheit stecken. Und dies, obwohl sich das Fragebogenergebnis aus der QuaSUM-Untersuchung mit dem Eindruck von GesprächsteilnehmerInnen deckte, dass SchülerInnen wie auch LehrerInnen Identifikationsprobleme mit der Schule haben.

"Die Ausstattung z. B. mit bestimmten modernen Geräten oder ähnlichem, das führt auch zu einer Unzufriedenheit oder Zufriedenheit, wie auch immer. Aber ich fände es eigentlich nicht uninteressant, mal über Schulzufriedenheit nachzudenken, weil die Schüler sind ja sehr kritisch, die würden das schon fächern.

Man könnte es ja auch fachbezogen aufgliedern: Wie sind sie mit dem Fachunterricht zufrieden? Wo denken sie, führt etwas zu Erkenntnissen, die für sie wichtig sind oder auch später relevant sind? ... Man könnte schon eine Menge daran untersuchen. Die Frage ist, ob man es ändern kann." (Z. 23, S. 12)

"Es passiert ja auch nicht so plakativ, dass man nun eine Umfrage macht oder nun alle vier Wochen eine Befragung. Es entsteht einfach aus den Gesprächen heraus, aus den fachlichen Diskussionen. Wenn man ein Stoffgebiet behandelt und man macht einen Test und stellt fest, dass dort doch relativ schwache Noten zustande kommen, dann gibt es eine Auswertung. Das ist ja dann auch eine Wertung, wenn dann eben solche Dinge zustande kommen, dass die Zeit doch zu knapp dafür war oder es war vom Lehrer nicht so ein gängiger methodischer Weg eingeschlagen worden.

Das sind so Dinge, wo man sagt, die erfährt man mehr so locker aus der Schülerschaft, ohne dass man eine Befragung machen muss. Aber Rückkopplung wäre dann natürlich, dass man sagt, beim nächsten Mal kannst du das nicht so machen, da musst du entweder mehr Zeit einplanen oder musst dir mal was anderes überlegen, weil es so nicht geht. Das ist ja im Prinzip das, worauf es ankommt." (Z. 24, S. 12)

"... Man hat nicht so viel Zeit. Aber ich nehme mir die Zeit einmal im Jahr in einer Klassenstufe und frage an einer Stelle, wo es passt: 'Womit seid ihr zufrieden?' Ich gebe ihnen bestimmte Punkte vor, was weiß ich, bestimmte Kriterien, die sie abarbeiten sollen und darstellen sollen, ob sie zufrieden sind oder

unzufrieden ... Methodisches Vorgehen, Fülle an Tests, Hausaufgaben, gerechte oder ungerechte Benotung, sodass sie sich ihre Meinung bilden. Das ist sehr interessant, die Meinung der Schüler zu sehen, vor allen Dingen auch von jedem Einzelnen und nicht nur von den Aktiven, die sich sowieso immer äußern.” (Z. 25, S. 13)

3.6 Fallstudie zur F-Schule

3.6.1 Gründe, sich an der Nachuntersuchung zu beteiligen

Am Gespräch im Gymnasium beteiligen sich neun PädagogInnen, u. a. zwei in QuaSUM einbezogene Lehrkräfte, ein Schulleiter, ein Leiter der Fachkonferenz Mathematik, ein Oberstufenkoordinator, die betroffenen KlassenlehrerInnen und interessierte FachlehrerInnen aus anderen Klassenstufen.

Die an die Schule zurückgemeldeten QuaSUM-Mathematikleistungen der vier beteiligten Klassen differenzieren sich wie folgt:

- Ein Klassenmittelwert liegt über dem erwarteten drei unter den erwarteten Mittelwerten.
- Die erzielten Ergebnisse von einer Klasse liegen über dem QuaSUM-Mathematiktest-Gesamtwert der Vergleichsstichprobe und drei Klassen liegen unter diesem.

Weil die Untersuchung innerhalb der F-Schule als aufwändig und arbeitsintensiv gehandelt wird, besteht bei einigen Personen ein Interesse daran, an der Nachuntersuchung teilzunehmen, um eventuell noch weitere Informationen zu erhalten, die die zuvor investierte Zeit lohnender erscheinen lassen.

Schon in den einführenden Worten weist der Schulleiter darauf hin, dass man an der Schule mit *”dem, was man daraus (gemeint sind die QuaSUM-Rückmeldungen an die Schule) entnehmen kann, nicht so ganz zufrieden ist”*.

Hinzu kommt ein Bedürfnis, über die Mängel, die im Rahmen der Untersuchung zutage getreten sind, nachzudenken und gemeinsam zu überlegen, wo die Ursachen liegen. Die gemeinsame Reflexion solle notwendige schulbezogene Konsequenzen aufzeigen, die der Schule Orientierung für zukünftiges Handeln geben. In diesem Sinne wird das Gespräch geführt.

”... wir haben diese Befragung QuaSUM mitgemacht, wir möchten diese Sache (nun gerne) soweit zu Ende führen, dass man sagen kann, das hat für uns etwas gebracht. Wir wären auch daran interessiert, hinsichtlich der Auswertung noch soviel mit auf den Weg zu bekommen, dass wir sagen können: Wir können in Zukunft getrost auf die Dinge, die sich hier aus dem QuaSUM-Test ergeben haben, zurückgreifen und sagen, das machen wir besser. Das war eigentlich unser Beweggrund. Wenn wir schon soviel Arbeit damit hatten, dann sollten wir das auch vernünftig zu Ende bringen.” (Z. 2, S. 2)

”Na ja, zumindest, wenn man auch keine Veränderungen feststellen kann, war es (das Gespräch) doch ein Anlass, noch mal über die ganze Geschichte nachzudenken. In der Auswertung sind ja auch einige Mängel zutage getreten usw. Ob man nun will oder nicht, man ist unmittelbar daran beteiligt und macht sich mehr oder weniger Gedanken. Was ist zu verbessern, wo liegen möglicherweise Ursachen, von der Warte aus, würde ich sagen, ist das nicht so verkehrt.” (Z. 3, S. 2)

3.6.2 Statt QuaSUM Kontrollarbeit in Jahrgangsstufe 10

Im gesamten Gespräch wird von den teilnehmenden Personen wenig erwähnt, was in einem direkten Zusammenhang mit der QuaSUM-Untersuchung steht. Mehrere Personen bestätigen sich gegenseitig, dass es nichts gibt, was sich auf QuaSUM zurückführen ließe - *”... QuaSUM steht*

da mehr im Hintergrund.” (Z. 5, S. 2) Selbst wenn es eine Veränderung an der Schule gäbe, würde kein Mensch eine Beziehung zu QuaSUM herstellen.

Die Mathematiklehrer, die an QuaSUM beteiligt waren, sprechen sich vehement gegen regelmäßige Untersuchungen dieser Art aus. Dabei geht es ihnen nicht darum, dass regelmäßig klassen- oder schulübergreifende Kontrolluntersuchungen durchgeführt werden - im Gegenteil.

Untersuchungen dieser Art sollten jedoch einer anderen Philosophie folgen, meinen sie. Beispielgebend wird auf die Abschlussprüfung nach Jahrgangsstufe 10 oder - noch besser- auf eine mögliche Kontrollarbeit nach Jahrgangsstufe 8 verwiesen.

Da die "Kontrollarbeit in Jahrgangsstufe 10" trotz der Proteste der Schulräte an dieser Schule nach wie vor geschrieben würde, zählt sie zur Routine des Schulalltags. Sie stelle seit jeher ein Instrument zur internen Evaluation des Leistungsniveaus dar, das klassenübergreifend eingesetzt wird und das einer individuellen wie kooperativen Diagnose und Fehleranalyse standhält - und dies ohne große zeitliche Verzögerung.

Würde eine solche Arbeit zur schulübergreifenden Kontrolle im Land eingesetzt, dann wären zumindest die Lehrenden an dieser Schule eher in der Lage, die Frage zu beantworten, ob und in welcher Weise die Rückmeldungen der klassenbezogenen Ergebnisse Konsequenzen innerhalb der Schule haben.

"Zentrale Abschlussprüfung nach der 'Zehn', die würde dann solche Dinge zutage bringen. - Obwohl das eigentlich schon zu spät ist. Wenn man erst mal einen zentralen Leistungsvergleich in der 'Acht' durchführen würde und sagen: 'Hört zu, am 30. April da wird in achten Klassen aller Schulen eine solche Arbeit geschrieben ... Das kriegt ihr mitgeteilt, rauf auf den Tisch, keiner kennt sie - dann müsstest du wissen, bis wann du was zu behandeln hast. Das wäre aber insgesamt besser, konkreter, wir könnten besser damit arbeiten. Dann könnte man diese Fragen auch viel besser beantworten, die Sie jetzt stellen." (Z. 7, S. 15)

3.6.3 Keine Passung zwischen getestetem und unterrichtetem Curriculum

Ein Pädagoge bemängelt, dass die Schule vor Untersuchungsbeginn keine Auskünfte über die Gewichtung der Stoffgebiete des getesteten Aufgabenpools erhalten konnte und damit eine curriculare Vororientierung fehlte. Dies habe sich auf die konkreten Ergebnisse negativ ausgewirkt.

Der gymnasiale Rahmenplan ließe seiner Meinung nach so viel Spielraum in der Anordnung der Stoffgebiete für das Klassencurriculum, was Reihenfolge und Gewichtung unterschiedlicher Fachgebiete betrifft, dass sich die Schulen mit ihrem Lehrstoff hätten orientieren können, wenn sie frühzeitig eine curriculare Vorinformation zum Testaufbau erhalten hätten.

"...Wir lagen im guten Durchschnitt mit unseren Ergebnissen, aber was zu verbessern gibt es ja immer. ... was m. E. an der ganzen Geschichte auch ein Mangel war, dass man nicht so recht wusste: Was wird denn nun abgefragt? Wo ist der Schnitt? Denn nach unseren Rahmenplänen haben wir so viel Freiheiten, da können wir nun das unterrichten, wann wir das wollen. Und beispielsweise in meiner Klasse war es so, dass die mit den quadratischen Funktionen ganz knapp dran waren. Die hatte ich ganze fünf Stunden unterrichtet. Dadurch ist das Bild natürlich auch ein bisschen verzerrt.

Aber das war ja im Vorfeld nicht möglich. Wir waren wenigstens zu zwei Anleitungen, aber es war im Vorfeld nicht möglich, genaue Auskünfte zu erhalten ... Das ist einfach eine Anordnung der Stoffgebiete aneinander, die man vielleicht vorher wissen sollte ... Man müsste sich eigentlich abstimmen, wie ist die zeitliche Abfolge innerhalb des Rahmenplans ..." (Z. 6, S. 3)

3.6.4 Geheimhaltung führt zur Verunsicherung

Der Untersuchungsverlauf wird im Gespräch sowohl hinsichtlich des Arbeitsumfangs als auch bezogen auf die Regeln einer strengen Geheimhaltung kritisiert.

Besonders die Geheimhaltung habe in der Schule zu Unverständnis geführt, wird berichtet. Die fehlende Transparenz der Datengrundlage, z. B. der Fragebögen, habe bewirkt, dass sich die Beteiligten im Untersuchungszusammenhang in eine Objektrolle gedrängt fühlten. Auch in der Phase nach der Testung meinen sie, allein gelassen worden zu sein und in gewisser Weise im Regen zu stehen.

"... Das ist mir alles zu geheim - dieses 'Nicht-Ergebnisse-Verbreiten'. Und dem Schüler alles heimlich in den Umschlag rein, das ist mir alles zu viel Zirkus.

Ich habe es lieber, wenn ich mit dem Schüler ganz konkret reden kann. Dann kommt da was raus. Dann kann ich ihm sagen: 'Meyer, du hast hier und da Nachholbedarf.'..." (Z. 8, S. 15)

3.6.5 Fehlende Konkretheit der Rückmeldungen

So gab es aus der Sicht der KollegInnen einige Ungereimtheiten in der Auswertungsphase. Beklagt wird besonders die mangelnde Konkretheit der Auswertungsergebnisse, die an die Schule zurückgemeldet wurden. Gefordert werden nach einer so umfassenden zeit- und arbeitsintensiven Untersuchung differenzierte Rückmeldungen an die Lehrer, Schüler und Eltern. Die gewünschte Differenziertheit solle es den Fach- und KlassenlehrerInnen ermöglichen, eine Fehleranalyse auch noch im Nachhinein vornehmen zu können, und zwar hinsichtlich ihres pädagogischen und fachdidaktischen Vorgehens in den überprüften Klassen.

"Aber ansonsten - denke ich mal - sind die Auswertungen, die uns zugegangen sind, eigentlich nicht so konkret gewesen, dass man nun hätte wirklich sagen können: Unsere Schüler haben an dieser konkreten Stelle ein Defizit; da ist im Unterricht vielleicht etwas zu kurz gekommen; oder man muss es methodisch anders aufbereiten, damit die Schüler es auch besser können. Sondern es stand ja letzten Endes nur geschrieben - nach entsprechenden Stoffgebieten, nach Funktionen oder Gleichungen aufgeschlüsselt -, wo unsere Schüler gut oder schlecht abgeschlossen haben. Das ist einfach nicht ausreichend, um eine Fehleranalyse in der Hinsicht durchzuführen, dass man in seinem eigenen Unterricht was abändern müsste." (Z. 9, S. 4)

So habe z. B. die Darstellung der klassenbezogenen Ergebnisse für die SchülerInnen der Bedeutung entbehrt, berichtet ein Pädagoge. Allein die Form der Aufbereitung hätte die Ergebnisse für die SchülerInnen uninteressant oder zumindest wenig eindrucksvoll erscheinen lassen.

"... Auch für den Schüler ... irgendwo verstecken die sich dahinter. Ist ja alles bloß - na, so schlecht wart ihr ja nicht, aber so gut nun auch wieder nicht. Das sagt so viel nicht ... und Müller, Meyer können damit gar nichts anfangen." (Z. 10, S. 15)

3.6.6 Zweifel an der statistischen Güte des "Erwartungswerts"

Mit den Gütekriterien des Erwartungswertes hatten die beiden in die Untersuchung einbezogenen Kollegen ihre Schwierigkeiten. Definition, empirische Grundlage und Relevanz dieses Wertes seien unklar geblieben. Besonders die Konstruktion des Elternfragebogens, der an der Schule nicht vorliege, habe zu Empörung geführt. Einzelne Fragen sind gerüchteweise an der Schule in Umlauf.

"... Ehrliche Meinung? Die Anzahl der Bücher gibt Aufschluss über das Niveau des Elternhauses. - Na sicherlich ist da weit hergeholt was dran. Aber so recht konkret war das für mich nicht." (Z. 11, S. 13)

„Wir waren uns noch nicht mal 100 % klar, wie man überhaupt zu dem Erwartungswert gekommen ist. Welche Informationen man in welchem Umfang in welcher Weise und mit welchen prozentualen Anteilen da verarbeitet hat. Das wäre mir schon noch ganz wichtig, das erklärt zu bekommen ...

Schwer nachzuvollziehen, wie die Abweichungen zustande gekommen sind. Das kann natürlich an der Erhebung dieser Erwartungswerte liegen, ob da wirklich alles so erfasst wurde, was dazu führt, dass man bestimmte Dinge erwarten kann. Oder kann es auch daran liegen, dass die Schüler eben doch anders reagieren, als man es wirklich aus diesen Daten entnehmen kann? ...“ (Z. 12, S. 13)

Ich muss sagen, wenn man sich die Elternhäuser ansieht und die Schüler dazu, dann gibt es sowohl positive wie negative Abweichungen. Und da sage ich mal, hier eine Erwartung für die Klasse herauszuzaubern, wie man es ja gemacht hat bei der Auswertung, halte ich persönlich für nicht vertretbar. Mathematisch ausgedrückt wäre das, einen Durchschnitt über 30 Individuen zu bilden. Und da habe ich dann einen Graben, der 50 cm tief ist. Trotzdem ist die berühmte Kuh ertrunken! Ich kann keinen Durchschnitt über Personen bilden, das ist albern.“ (Z. 13, S. 13)

„Man hat sicherlich bei solchen Erwartungswerten manchem Schüler Unrecht getan und umgekehrt auch manchem Elternhaus.“ (Z. 14, S. 13)

3.6.7 Freiheit und Verbindlichkeit bezogen auf Stunden- und Rahmenplan

Im Rahmen von QuaSUM wurde den Lehrenden erneut bewusst, dass sie einerseits mit dem jetzt gegebenen Gestaltungsrahmen für ihren Unterricht von rahmenplanbezogener Freiheit, andererseits stundenplantechnischer Verbindlichkeit, die seit der Wende das Schulgeschehen bestimmt, Schwierigkeiten haben.

Der Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II ist stofflich überfrachtet, wenn die Unterrichtsstundenzahl für das Fach Mathematik pro Woche zur Stofffülle in ein Verhältnis gesetzt wird, wird argumentiert.

„Das Problem ist, zu wenig Stunden für sehr viel Stoff. Ich frage mich, wenn ich den Rahmenplan angucke und sehe, die Stochastik ist in Sek. I auch noch dazugekommen. Wir haben viel weniger Stunden in Mathematik, das ist gar nicht zu schaffen. Und da muss man wirklich zusehen, dass man durch den Stoff knüppelt, damit man das auch schafft, falls man im nächsten Jahr die Klasse abgeben muss und einem anderen Kollegen übergeben. Die Stofffülle ist einfach für die Stunden, die mir zur Verfügung stehen, zu groß. Ich habe keine Zeit, viel zu üben.“ (Z. 15, S. 5)

Der Rahmenplan sollte straffer vorgegeben werden, steht als gemeinsame Forderung im Raum. Verwiesen wird dabei auf positive Erfahrungen vor der Wende, die für den einzelnen Lehrenden bzw. das planende Team mit mehr Sicherheit verbunden waren.

Nicht die Arbeit schrecke ab, sondern die mit viel Mühe und Arbeit verbundene Ungewissheit über die eigene Verortung im fachlichen Feld der Profession.

„... Die Freizügigkeit, die jetzt da ist, hat ja positive und negative Seiten, nach meinem Gefühl. Eine straffere Gliederung, die wir von den Lehrplänen schon mal gewohnt waren, wäre uns allen sicherlich nicht unrecht. Es würde unsere Arbeit an einigen Stellen sicherlich erleichtern, denn oftmals muss man selber gewichten und die Schwerpunkte setzen. Das wäre einfacher, wenn man die so ein bisschen schon geordnet hätte.“ (Z. 19, S. 4).

„Wie es im Prinzip jetzt schon zweimal anklang, wir haben einfach viel zu wenig Unterricht. Der so genannte Überschuss an Mathematiklehrern erklärt sich doch nicht daraus, dass wir auf einmal zu viel Mathematiklehrer haben, sondern wir haben zu wenig Stunden im Vergleich zu früher.

Wir haben mehr Stoff, der zu vermitteln ist, wenn ich vergleiche, was ich vor 10, 12 Jahren an der POS - wie es bei uns hieß - in Klasse 9 und Klasse 10 unterrichtet habe.

Ich unterrichte hier an dieser Schule vom Inhalt her mehr, was jetzt spezielle Gebiete anbelangt. Aber ich habe letztendlich weniger Zeit - für die Schüler ... Ich muss sehen, dass ich am Ende der Klasse 10 ein gewisses Stoffvolumen vermittelt habe ...” (Z. 20, S. 5)

Der Forderung nach einer weitgehend curricularen Festlegung im Rahmenplan - wie es in der DDR üblich war - wird an anderer Stelle der Wunsch nach mehr Spielraum gegenübergestellt, bezogen auf Entscheidungen der einzelnen Schule, wie die Stunden pro Fach und Jahrgangsklasse zu verteilen sind. Damit setzen sich die KollegInnen für ihre in der DDR gewohnten Praxis von Freiheit und Verbindlichkeit ein; ein Verhältnis, das dem jetzigen in verdrehter Form entspricht: Statt der geforderten Festlegung Rahmenplan setzt die heutige Bildungspolitik auf rahmenplanbezogene Gestaltungsfreiheit. Statt der geforderten Freizügigkeit hinsichtlich der schulbezogenen Stundenplangestaltung setzt die heutige Bildungspolitik auf administrativ verordnete Verbindlichkeit, was die Verteilung der Stunden pro Woche, Jahrgangsklasse und Schultyp betrifft.

Darüber hinaus fordern die KollegInnen im Gespräch, dass Lösungen, die aus den Ergebnissen der QuaSUM-Untersuchung folgen, in erster Hinsicht von administrativer Seite kommen müssten. Die Schulen könnten in einem zweiten Schritt nachziehen.

“Deshalb wäre ja meine Frage eigentlich nicht so sehr: Was ziehen wir hier aus QuaSUM für Konsequenzen?, sondern: Was hat man oben für Konsequenzen zu ziehen, wenn man sieht, mit welchem Erfolg unsere Schüler hier Mathematik nach der Klasse 10 abschließen? So wie wir hier sitzen, sind wir ja größtenteils schon ziemlich lange im Schuldienst, und es wird nicht besser.“ (Z. 22, S. 5)

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg**

Referat 35

Schulische Qualitätsentwicklung, Schulforschung,
Pädagogische Schulentwicklung

Kontakt: Hans-Jürgen.Kuhn@mbjs.brandenburg.de

Auflage: 600 Exemplare, August 2004

Steinstraße 104 – 106

14480 Potsdam

Druckerei:

Druckerei Grabow Teltow