

Empirische Bildungsforschung und Schulentwicklung

Referat Workshop Arbeitskreis Schulqualität am 25. – 27.9.2002 Reinhardswaldschule

Ein wichtiges Ziel der Einrichtung des Arbeitskreises „Qualität von Schule“ war es, die empirische Bildungsforschung zu befördern und ihre Möglichkeiten für die Schulentwicklung und Schulpraxis auszuloten. Die Art der Empirie, ob eher interpretative Fallstudie oder systematische Befragung, ob eher Beobachtung im Schulalltag oder von Unterricht oder eher Leistungstests von Schülern und Schülerinnen, war dabei nachrangig. Keine bloß normative, keine bloß pädagogische Diskussion.

Wenn wir uns einen Überblick darüber verschaffen, welche Arten von Empirie in den Referaten und Beiträgen zu den Workshops des Arbeitskreises vorgestellt wurden, ergibt sich folgende Zusammenstellung.

Arten:

- Unterrichtsbeobachtung
- Schulnote-Erhebungen
- Lehrerbefragungen
- Lehrplaninspektionen
- Schülertests
- Schulleben

Die Gegenstände der Empirie war auch nicht festgelegt:

In den 80er bis in die 90er Jahre war die empirische Bildungs- und Schulforschung in einen Dornröschenschlaf gefallen (immerhin dauerte er nicht 100 Jahre!)

Mit der PISA-Studie sind, ernstgenommen, drei Sachverhalte in den Mittelpunkt gerückt.

1. Welche Bedeutung empirische Bildungsforschung erzielen kann, sowohl aufklärend wie anregend, vielleicht auch aufregend
2. Wie wichtig es ist, Ergebnisse und Resultate des Unterrichts- und Entwicklungsprozesses zu erfassen, und sich nicht nur auf die Ausgangsbedingungen, das meint die Input-Variablen zu begnügen
3. Wie schwierig es ist, solchen „output“ in den Leistungen und Erziehungserträgen mit dem input und den Prozessvariablen in nachvollziehbare, belegte und nicht nur behauptete Verbindungen zu setzen.

Damit bin ich beim Thema unserer Veranstaltung, wie das Zusammenspiel der verschiedenen Gestaltungsebenen abläuft und welche Bedeutung es für die Schulentwicklung besitzt.

Da ist zum ersten die politische Landesebene mit den Vorgaben zu Organisationsstrukturen, Lehrplänen und anderen Rahmenbedingungen.

Zweitens die Schule mit dem Kollegium und der Schulleitung. Was sie mit den Rahmenbedingungen anfangen, und wie sie Schulleben und Unterricht gestalten und durchführen.

Schließlich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem sozialen Hintergrund, sei es der Familien, der Nachbarschaft oder ihrer Freundescliquen.

Die Wichtigkeit einer systemischen Sichtweise, die gerade die Verbindung dieser verschiedenen Handlungsebenen in den Blick rückt, wurde bereits am Ende der TIMMS-Studie bilanziert. Da sie nach wie vor gültig ist, sei sie etwas ausführlicher zitiert:

Versucht man aus den Befunden von TIMMS konstruktive Schlussfolgerungen zu ziehen, so sprechen die deskriptiven Ergebnismuster dafür, systematische Erklärungen für Leistungsunterschiede sowohl im Unterricht selbst als auch in den subsidiären Systemen zu suchen. Unterricht funktioniert nicht voraussetzungslos. Er ist auf den Rückhalt in unterschiedlichen Stützsystemen angewiesen, deren Zubringerleistungen den Unterrichtserfolg nicht unwesentlich mitbestimmen. Zu diesen Stützsystemen gehören zunächst der schulische Kontext selbst, der hinsichtlich der Professionalität des Lehrkörpers, der akademischen Kultur und Wertschätzung des jeweiligen Fachunterrichts sehr variieren kann. Dann das Elternhaus, das die schulische Arbeit in unterschiedlicher Weise mitträgt, und nicht zuletzt die Bildungsnähe und Schulkultur einer Gesellschaft insgesamt, die den breiten normativen Rahmen definieren, in den das Lernen in der Schule und der Fachunterricht eingebettet sind. Sie bestimmen die generelle Wertschätzung schulischen Lernens, die Bereitschaft zur Anstrengung und Ausdauer und nicht zuletzt die Qualitätserwartungen. Will man Unterricht optimieren, muss man den systemischen Gesamtzusammenhang im Auge behalten, auch wenn man die Aufmerksamkeit zunächst auf einzelne Problemzonen konzentriert (vgl. Bos/Baumert August 1999).

Diese Einsichten haben Folgen für die Anlage und Auswertung empirischer Schul- und Bildungsforschung. Es kommt vermehrt darauf an, diese verschiedenen Ebenen und Bereiche zu verknüpfen. Das läuft darauf hinaus, Mehrebenenanalysen in konfigurativer Form vorzunehmen – um es in der Fachsprache der Methodologie auszudrücken.

Diese Folgerung stand bereits am Ende einer ersten Bilanz über die Möglichkeiten und den Ertrag empirischer Bildungsforschung, die wir hier im Arbeitskreis Qualität von Schule gezogen hatten.

Aufschlussreich erscheint mir auch, sich darüber klar zu werden, welche Auswertungsstrategien und welche Darstellungsmodi sich an bestimmte Adressaten und Handlungsebenen richten. Das können wir am Beispiel der PISA-Studie durchgehen:

Die Rankings der Schulleistungsvergleiche zwischen den Ländern suggerieren die Steuerungsmacht der Landesministerien, im positiven wie im negativen Sinne.

Die Verteilungen der Leistungsresultate über Schularten, evtl. mit dem Ausweis der Streuungen, verweisen eher auf die Ebene der Schulen, einschließlich der Zusammensetzung ihres Klientels, und des Lehrerhandelns.

Die Merkmale und Daten über die Schüler, in Zusammenhang gestellt mit ihren Leistungen, verweisen auf die Bedeutung ihres sozialen Kontextes, aber auch auf ihre Eigenaktivitäten (z.B. Lesen) oder die ihrer Familien (z.B. Vorlesen).

Bei solcher Aufbereitung bleibt weitgehend unklar, in welcher Konstellation und in welcher Weise des Zusammenspiels, die jeweiligen Faktoren eine hemmende oder fördernde Bedeutung für die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen haben.