

# Schulinspektion kontra Lernstandserhebung



Die Qualitätsentwicklung im Schulwesen spielt in Hamburg seit Jahren eine bedeutende Rolle. Zur Unterstützung der Schulentwicklung auf der Ebene von System- und Einzelschule wurden deshalb in den letzten Jahren unterschiedliche Maßnahmen ergriffen. Beispiele dafür sind der 2006 veröffentlichte »Orientierungsrahmen Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen«, der für Hamburg das Verständnis guter Schule verbindlich festlegt; oder die Schulinspektion, die 2007 ihre Arbeit aufnahm und bis heute rund die Hälfte der staatlichen Schulen der Hansestadt inspiziert hat; aber auch die flächendeckenden Lernstandserhebungen in den dritten, sechsten und achten Jahrgangsklassen, die seit zwei Jahren den Lehrkräften die Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf die Bildungsstandards zurückmelden. Die Schulen erhalten also sowohl auf der Prozessebene – zu Führung und Management, Unterrichten und Lernen – als auch auf der Outputseite – zu den erreichten Leistungsständen – ein externes Feedback zur Zielerreichung. Doch manchmal scheinen sich die Botschaften zu widersprechen: beispielsweise wenn die Schulinspektion für Unterrichtsprozesse nur eine durchschnittliche Note erteilt, die Lernstandserhebungen den Schülerinnen und Schülern aber hohe Leistungen bescheinigen – oder umgekehrt. »Hamburg macht Schule« drückt die kritische Wortmeldung eines Schulleiters ab und hat Experten um Stellungnahmen gebeten.

## Schulinspektion und Unterrichtsentwicklung

Mit der Einführung des »Orientierungsrahmens Schulqualität« sind für alle Schulen in Hamburg die verbindlichen Parameter gesetzt, an denen sie ihre Qualität messen lassen müssen. Für die regelmäßige Überprüfung ist die Schulinspektion zuständig.

Im Rahmen der Unterrichtsbesuche der Schulinspektion werden zahlreiche Unterrichtssequenzen nach 30 Items bewertet, mit deren Hilfe im abschließenden Inspektionsbericht die Unterrichtsqualität der Schule beurteilt wird.

Über die Relevanz der Ergebnisse der Schulinspektion im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen wird immer wieder auch kontrovers diskutiert. Nicht alle Schulen können und wollen die Rückmeldung der Schulinspektion unwidersprochen akzeptieren.

Diesem Verhalten liegt unter anderem ein Dilemma zugrunde, vor dem alle Schulen stehen, die sich mit den Ergebnissen der Schulinspektion aus-

einandersetzen müssen. Die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität bei der Schulinspektion ist durch eine einseitige Prozessorientierung gekennzeichnet. Die Ergebnisqualität des Unterrichts bleibt vollkommen ausgeschlossen. Bei der Beobachtung des Unterrichts in der Momentaufnahme des Schulinspektionsbesuchs wird lediglich die aktuelle Prozessqualität des beobachteten Unterrichts erfasst und in den Daten wiedergegeben. Die Ergebnisqualität des Unterrichts kann mit den vorhandenen Instrumenten der Beobachtung nicht erfasst werden. Das der Schulinspektion zugrundeliegende Modell der vier Stufen von Unterrichtsqualität spiegelt dieses einseitig auf die unterrichtlichen Prozesse bezogene Unterrichtsverständnis wider.

Unterricht muss aber nicht nur die Qualität der zu beobachtenden Prozesse, sondern auch die Qualität der messbaren Ergebnisse in Form von Leistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Blick haben.

Die Schulen bekommen durch die Schulinspektion eine prozessorientierte Rückmeldung zu ihrer Unterrichtsqualität und durch die verpflichtende Teilnahme an Lernstandsfeststellungen wie VERA und PISA eine ergebnisorientierte Rückmeldung. Zwischen diesen beiden Feedbackverfahren können Widersprüchlichkeiten auftreten, die im innerschulischen Gespräch bewertet und reflektiert werden müssen.

In der pädagogischen Diskussion eines Kollegiums kann dieses – von der Unterrichtsforschung bisher ungelöste – Problem des Verhältnisses der beiden Qualitätsdimensionen von Unterricht zu einer Blockade im Unterrichtsentwicklungsprozess führen: Die bei den Lernstandsuntersuchungen vergleichsweise gut abschneidenden Klassen, deren Unterrichtsqualität nach den Maßstäben der Schulinspektion vielleicht nur auf der Stufe 2 anzusiedeln ist, konkurrieren mit Parallelklassen, die nach den Maßstäben der Schulinspektion auf der Stufe 4 angesiedelt sind, in den Lernstands-

untersuchungen unter Umständen aber vergleichsweise schlecht abschneiden.

Sicherlich wird jeder eine möglichst hohe Qualität in beiden Qualitätsmerkmalen anstreben wollen, aber solange der Zusammenhang zwischen Unterrichtsprozessqualität und Unterrichtsergebnisqualität nicht geklärt ist, werden sich im ungünstigsten Fall beide Parteien auf das von ihnen in den Vordergrund gestellte Qualitätsmerkmal beschränken und sich mit Hinweis auf die Qualität der erreichten Ergebnisse einer weiteren Unterrichtsentwicklung entziehen.

Eine wichtige Aufgabe für die Schulinspektion und die Unterrichtsforschung besteht deshalb darin, zu einer belastbaren Aussage über die Zusammenhänge zwischen der Qualität der Unterrichtsprozesse auf der einen Seite und der Qualität der Unterrichtsergebnisse auf

der anderen Seite zu kommen. Derzeit kann die empirische Unterrichtsforschung dazu keine verlässliche Aussage machen. Der Blick in außereuropäische PISA-Spitzenreiter zeigt zum Teil hohe Werte bei der Ergebnisqualität bei einer vergleichsweise niedrigen Prozessqualität des Unterrichts.

Es bleibt abzuwarten, wie die Schulinspektionsberichte ausfallen, wenn der Schulinspektion der Zugriff auf die Daten aus den Lernstandsfeststellungen erlaubt wird. Erst dann werden die Zusammenhänge zwischen den beiden derzeit unvermittelt nebeneinanderstehenden Rückmeldesystemen für die Schulen transparent sein.

Es gibt eine weitere Frage, die bei der Rezeption der Schulinspektionsergebnisse in den Schulen reflektiert werden muss. Hierbei muss gefragt werden, von welchem Ausgangspunkt aus die

Schüler einer Klasse/einer Schule in den schulischen Lern- und Bildungsprozess gestartet sind. Das Niveau der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler stellt einen hohen Wirksamkeitsfaktor sowohl für die Prozess- als auch für die Ergebnisqualität des Unterrichts dar. Solange das Ausgangsniveau einer Klasse nicht erfasst und in der Rückmeldung berücksichtigt ist, kann auch der Fortschritt, der durch die schulischen Anstrengungen erreicht worden ist, nicht angemessen erfasst und benannt werden.

Die Akzeptanz der Schulinspektionsergebnisse in den Schulen könnte verbessert werden, wenn sich dieser Widerspruch im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung auflösen ließe.

*Martin Langos-Luca,*

*Schulleiter der Schule Schulkamp*

*E-Mail:*

*martin.langos-luca@bsb.hamburg.de*

## Schulinspektion und die Verbesserung des Unterrichts

Die Frage, welchen Beitrag die externe Evaluation von Schulen durch die Schulinspektion zur Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität leisten kann, beschäftigt nicht nur die Inspektorate selbst, sondern auch die Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und nicht zuletzt die Bildungspolitik. Letztlich geht es um die Frage der Wirksamkeit der externen Evaluation und damit auch darum, ob die erheblichen Ressourcen, die für sie aufgewendet werden, durch einen nachweisbaren Beitrag zur Verbesserung von Schule und Unterricht gerechtfertigt werden können.

Für Hamburg ist das Verständnis guter Schule in dem Referenzrahmen »Orientierungsrahmen Schulqualität« verbindlich festgelegt worden. Alle Schulen gleich welcher Schulform müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie den dort formulierten Qualitätsansprüchen gerecht werden bzw. damit begonnen haben, die Entwicklung ihrer Schule im dort verankerten Sinne voranzutreiben. Die Schulinspektion hat sich in der Definition ihrer Instrumente und Verfahren vollständig auf den Orientierungsrahmen gestützt – das Schulleitungshandeln sowie die Unterrichts- und Erziehungsqualität betrachtet sie ausschließlich unter Bezug auf die dort formulierten Qualitätsmerkmale. Dabei

ist ein Leitgedanke richtungsweisend, dem sich die Hamburger Schulinspektion nicht zuletzt in ihrem Qualitätsleitbild verpflichtet hat: Ziel aller Maßnahmen und Aktivitäten von Qualitätssicherung und -entwicklung muss die Verbesserung von Lernchancen der Kinder und Jugendlichen sein. Ihr Wohl ist der Ausgangspunkt und das Zentrum aller Bemühungen.

### Prozesse schulischer Qualität betrachten

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, wenn die Schulinspektion gemäß den Vorgaben des Orientierungsrahmens vor allem die *Prozesse* schulischer Qualität betrachtet. Welchen Erfahrungen



Download des Orientierungsrahmens Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen:  
<http://www.hamburg.de/bsb-broschueren>

sind die Schülerinnen und Schüler tagtäglich ausgesetzt? Erleben sie einen motivierenden, an ihrer Alltagswelt orientierten Unterricht? Erhalten sie Rückmeldungen, die ihnen Benotungen nachvollziehbar werden lassen und zudem Hinweise darauf formulieren, wie sie sich weiterentwickeln können? Werden sie gemäß ihren individuellen Begabungen und Vorkenntnissen gefördert? Haben sie Möglichkeiten zur echten, ernst gemeinten Beteiligung am schulischen Geschehen? Wissen sie, an wen sie sich wenden können, wenn Dinge einmal nicht gut laufen? All dies sind vor allem auf die schulische Prozessqualität gerichtete Fragestellungen; im Orientierungsrahmen finden sich sehr klare normative Vorstellungen darüber, wie Schule sie zu beantworten hat.

“*Soll der Unterricht in Hamburg tatsächlich nachhaltig verbessert werden und sollen die Lernchancen aller Kinder und Jugendlichen gesteigert werden, so bedarf es einer gesicherten Erkenntnis darüber, welche Art von Unterricht das Lernen tatsächlich befördert.*”

Die Schulinspektion geht diesen Fragen nach, indem sie neben der Auswertung einschlägiger Dokumente wie der Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder der Curricula und neben den Gesprächen mit allen beteiligten Personengruppen vor allem den Unterricht beobachtet. Mindestens 40-mal, an den meisten Schulen sogar 80-mal besucht sie unangekündigt den Unterricht und bewertet anhand von 30 Kriterien verschiedene Qualitätsaspekte der 20-minütigen Unterrichtssequenzen. Dabei konzentriert sie sich ausschließlich auf die methodisch-didaktische Gestaltung; fachbezogene Bewertungen bleiben außen vor. Entscheidend bei dieser Art von Unterrichtsbeobachtung ist es, dass gerade nicht der einzelne Unterricht im Mittelpunkt steht, sondern dass eine

Grundlage geschaffen wird, auf der die Qualität des gesamten Unterrichts, der Unterrichtskultur der Schule beurteilt werden kann. Nicht das aktuelle Gelingen oder Scheitern der jeweiligen Unterrichtssituation interessiert, sondern welche Unterrichtsqualität Schülerinnen und Schüler insgesamt erwarten können, wenn sie diese Schule besuchen. Deshalb meldet die Schulinspektion ausschließlich zurück, wie sie den Unterricht an der Schule insgesamt erlebt hat, und bedient sich dabei des Vierstufenmodells der Unterrichtsqualität, das vier voneinander abgrenzbare, aufeinander aufbauende Qualitätsstufen beschreibt. Damit trifft sie nicht nur eine Aussage über den aktuell vorgefundenen Stand der Unterrichtsentwicklung, sondern gibt zugleich Hinweise darauf, wo der nächste sinnvolle Entwicklungsschritt liegt. Wenn also beispielsweise eine Schule die Stufe 2 erreicht hat, dann weiß sie nicht nur, dass in ihrem Unterricht das Klassenmanagement effizient ist und Methoden den Lernzielen entsprechend eingesetzt werden, sondern sie erfährt zugleich, dass sie im nächsten Schritt sinnvoller Weise an der Entwicklung aktivierender und den Wissenstransfer fördernder Lernformen arbeitet (Stufe 3). Damit liefert die Schulinspektion konkrete und vor allem empirisch gestützte Hinweise darauf, wo Verbesserungsmöglichkeiten für die einzelne Schule liegen.

### Niedrige Prozessqualität versus hervorragende Ergebnisse

Tatsächlich stoßen die Befunde zur Prozessqualität des Unterrichts an einigen Schulen insofern auf Widerstand, als dass sie sich offenbar im Widerspruch zu den Ergebnissen der regelhaften externen Unterrichtsevaluation befinden. So steht eine möglicherweise eher niedrige Prozessqualität, wie sie die Schulinspektion bescheinigt, unverbunden neben einem hervorragenden Abschneiden bei den Lernstandserhebungen. Dass Schulen sich in einem solchen Fall fragen, ob überhaupt Handlungsbedarf besteht, ist im ersten Moment nachvollziehbar. Vor dem oben beschriebenen Primat des Schü-

ler- und Schülerinnenwohls sieht die Schulinspektion allerdings sehr dringenden Handlungsbedarf, wenn eine geringe Prozessqualität beschrieben wird – trotz guter Leistungsergebnisse. Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf, sich im Unterricht nicht zu langweilen und gemäß ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten unterrichtet zu werden.

Unbenommen davon bleibt die Schulinspektion, aber auch die Schulforschung insgesamt eine Antwort auf die Frage schuldig, in welchem Zusammenhang Prozess- und Ergebnisqualität von Unterricht stehen. Die wenigen empirischen Befunde zu diesem Zusammenhang deuten darauf hin, dass eine hohe Prozessqualität keinesfalls systematisch mit guten Leistungsergebnissen einhergeht. Offenbar ist die Frage, wie viel Schülerinnen und Schüler lernen, nach wie vor wesentlich von den Voraussetzungen geprägt, mit denen sie die Schule betreten – ein Zusammenhang, der im Übrigen nicht für die Prozessqualität des Unterrichts gilt: Ob die Schulinspektion Unterricht auf einer hohen oder niedrigen Stufe vorfindet, hängt in keiner Weise damit zusammen, über welche Klientel die Schule verfügt; ob hohe oder niedrige Lernstände erreicht werden dagegen schon. Die derzeitige Lage bleibt allerdings unbefriedigend: Soll der Unterricht in Hamburg tatsächlich nachhaltig verbessert werden und sollen die Lernchancen aller Kinder und Jugendlichen gesteigert werden, so bedarf es einer gesicherten Erkenntnis darüber, welche Art von Unterricht das Lernen tatsächlich befördert. Dazu muss ein empirischer Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Prozessmerkmalen und Leistungsergebnissen hergestellt werden. Eine systematische Zusammenschau der verfügbaren Prozess- und Ergebnisdaten, die die Schulinspektion und das Landesinstitut regelmäßig erheben, ist deshalb der dringend gebotene nächste Schritt.

*Dr. Martina Diedrich  
Leiterin der Schulinspektion Hamburg  
E-Mail:  
martina.diedrich@ifbm.hamburg.de*

## Schulinspektion, Unterrichtsentwicklung und Schülerleistungen

Erfolgreiche Schulsysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie wirksamen Unterricht an Schulen gewährleisten (vgl. Barber/ Mourshed 2007). Dies ist nicht verwunderlich, lassen sich doch in der Regel rund 30 Prozent der Unterschiede in den Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern durch Merkmale des Unterrichts und der unterrichtenden Lehrkräfte erklären, wohingegen weitere Merkmale auf Ebene einzelner Schulen wie z. B. das Schulmanagement, die Sicherung organisatorischer Rahmenbedingungen oder die Entwicklung von Schulprofilen nur einen geringen direkten Einfluss auf die differenzielle Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern haben (vgl. Hattie 2009, s. Abbildung 1). Aus der Perspektive der Organisationsentwicklung würde man daher wohl derzeit argumentieren, dass alle anderen Bereiche auf der Schulebene in erster Linie als förderliche Bedingungen für das Gelingen von Unterricht dienen.

Vor diesem Hintergrund muss auch die Arbeit der Schulinspektion gesehen werden. Nicht ohne Grund widmen sich Inspektorinnen und Inspektoren mit einer großen Anzahl von Beobachtungen umfassend dem Unterricht und tragen der Bedeutung, die dieser als Kerngeschäft von Schule hat, in den Inspektionsberichten durch eine detaillierte Darstellung der Befunde zu den durch sie wahrgenommenen Lehr-Lern-Prozessen Rechnung. Gleichwohl wird es der Vielfalt der Bestimmungsfaktoren im schülerseitigen Kompetenzerwerb nicht gerecht, wenn man erwartet, dass allein auf Basis einer Ex-post-facto-Zusammenschau von Schulinspektionsdaten zur Qualität von Unterricht und Daten der externen Schulleistungsmessung kausale Aussagen im Sinne von »Wenn A=X, dann B=Y«, möglich werden.

Dies liegt mit Blick auf die Rückmeldungen von Daten aus Unterrichtsbeobachtungen der externen Prozessevaluation vor allem daran, dass sich die Schulinspektion bei der Evaluation von Unterrichtsprozessen notwendigerweise auf sichtbare Oberflächenmerkmale des Unterrichts konzentriert, im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen allerdings aus verschiedenen Gründen auf die Evaluation fachspezifischer Kriterien, nicht direkt beobachtbarer Merkmale der unterrichtlichen Tiefenstruktur sowie schüler- und lehrkraftseitiger Eingangsvoraussetzungen ver-

zichtet wird (vgl. Bonsen 2008, Pietsch/Tosana 2008).

Bei den beobachtbaren Unterrichtsmerkmalen handelt es sich um solche Verhaltensweisen und Praktiken der an Unterricht Beteiligten, von denen bekannt ist, dass sie wirkungsvolles Unterrichten unterstützen (vgl. Brophy 2000). Dabei ist die Befundlage zur Wirksamkeit dieser Merkmale eindeutig und es ist aus einer Vielzahl empirischer Studien bekannt, dass viele von ihnen

nachweisbar positive Effekte auf schülerseitige Lernergebnisse haben, so z. B. ein strukturierter und störungsfreier Ablauf des Unterrichts, eine differenzierte Leistungsrückmeldung an Schülerinnen und Schüler oder eine wertschätzende Atmosphäre zwischen der Klassenlehrkraft und unterrichteter Schülerschaft (vgl. Hattie 2009). Insbesondere die Kombination und die Interaktion dieser Merkmale mit- und untereinander sind es dabei, die Wirkungen auf Lerner-

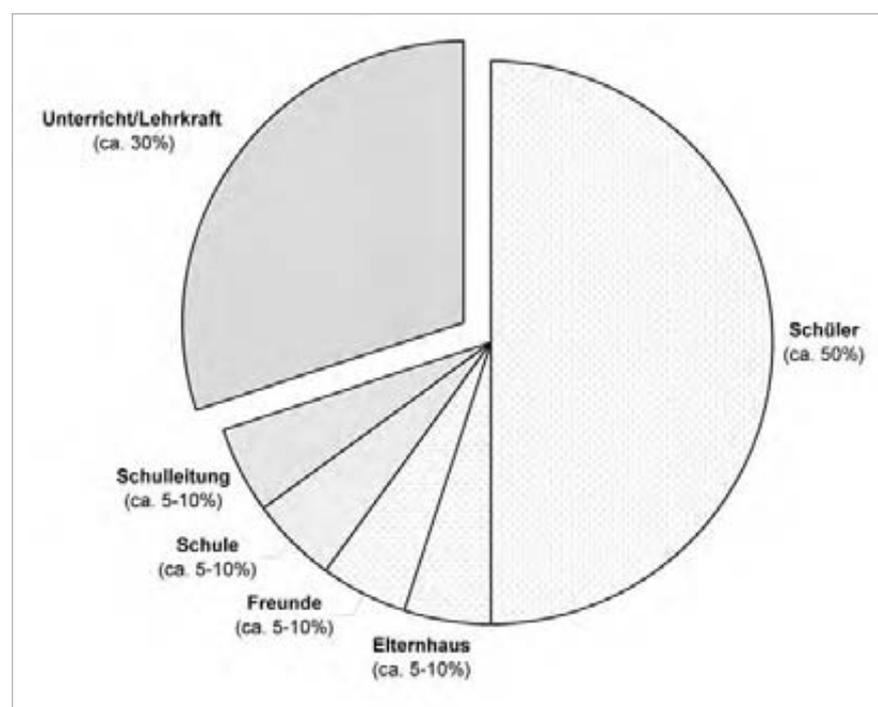


Abbildung 1: Einflüsse verschiedener Merkmale auf Unterschiede in den Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern in Prozent (nach Hattie 2009)

gebnisse nach sich ziehen (vgl. Helmke 2006). Wenn also mehrere beobachtbare Merkmale in einer Unterrichtssituation zusammenkommen, ist es umso wahrscheinlicher, dass ein lernförderlicher Unterricht tatsächlich gelingen kann (vgl. Pietsch 2010).

Andere Merkmale des Unterrichts jedoch, die für die Lernentwicklung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ebenfalls von zentraler Bedeutung sind, können Schulinspektionen nicht evaluieren, da ihnen einerseits keine experimentellen Untersuchungen, wie z. B. im Wissenschaftsbetrieb üblich, möglich sind und sie andererseits im Rahmen der summativen Evaluation kein so detailliertes Wissen über die einzelne Schule erwerben können, wie es den Schulbeteiligten vor Ort möglich ist. Entsprechend können Schulinspektorinnen und Schulinspektoren keine belastbaren Aussagen zu bestimmten Themenbereichen treffen. Dies ist für die Zusammenschau von Daten zur Unterrichtsqualität und Schülerleistungen insofern ein Problem, als belegt ist, dass für den Aufbau kognitiver Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht in erster Linie fachbezogene Lernaktivitäten relevant sind (vgl. Seidel/Shavelson 2007) und Unterrichtswirkungen darüber hinaus in erheblichem Ausmaß von der Person der Lehrkraft – z. B. ihrem pädagogisch-didaktischen Vorwissen, ihrer Lehrerfahrung oder ihrem Wissen darüber, wie Schülerinnen und Schüler lernen (vgl. Barber/Mourshed 2007) – und den Ausgangsleistungen der unterrichteten Schülerschaft (vgl. Baumert et al. 2004, Klieme et al. 2008) abhängen.

Unterrichtsqualität, wie sie die Schulinspektion versteht, muss daher wie folgt definiert werden: Die Schulinspektion meldet auf Basis von Daten aus Unterrichtsbeobachtungen ausschließlich Evaluationsbefunde zu Gelingensbedingungen, also zu Voraussetzungen, die notwendig sind, damit ein fachlicher Unterricht erfolgreich sein kann, zurück. Inhalt dieser Rückmeldungen sind Befunde zu beobachtbaren Elementen, für die empirisch belegt ist, dass sie effektives Unterrichten unterstützen

und so die Wahrscheinlichkeit von Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern erhöhen. Der Zusammenhang der berichteten Prozess- mit kognitiven Ergebnismerkmalen ist nicht deterministisch zu verstehen, sondern probabilistisch; so führt beispielsweise eine strukturierte Unterrichtsführung nicht direkt zu besseren Lernergebnissen, sondern erhöht lediglich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Lernleistungen positiv entwickeln.

Der systematische Blick von außen, den die Schulinspektion bei der Evaluation einnimmt, ermöglicht es Schulen daher, in erster Linie blinde Flecken in der eigenen Selbstwahrnehmung zu beleuchten und anhand schulübergreifender Qualitätsmaßstäbe Entwicklungsperspektiven für sich zu entdecken. Der Nutzen der externen Prozessevaluation für Schulen liegt entsprechend darin, dass sie Hinweise auf die durch Dritte wahrnehmbare Qualität schulischer Prozesse gibt, mit deren Hilfe Hypothesen erzeugt werden können, welche Veränderungen auf der Seite von Schule und Unterricht zu höheren Lernerträgen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führen können.

Für den Umgang mit den Rückmeldungen zur Qualität des Unterrichts an Schulen bedeutet dies aber auch, dass es zwingend notwendig ist, neben den Informationen der Schulinspektion und den Ergebnissen der externen Ergebnissevaluation auch diejenigen der eigenen Selbstevaluation sowie die nicht-systematisch gesammelten Erfahrungen der Schulbeteiligten mit in den Blick zu nehmen. Nur so kann aus einer Zusammenschau der Daten ein Qualitätsbild der eigenen Schule erzeugt werden, das ihrer Komplexität gerecht wird und eine zielorientierte, wissensbasierte Entwicklung von Unterricht und Schule ermöglicht.

Sollte im Rahmen der Schulinspektion so z. B. eine hohe Unterrichtsqualität konstatiert werden, Ergebnisse der externen Ergebnissevaluation jedoch darauf hindeuten, dass die Lernergebnisse auf Seiten der Schülerschaft vergleichsweise niedrig ausfallen, ist eventuell zu prüfen, ob es ggf. fachdidaktische Schwächen im Unterricht gibt, die zu den Ergebnissen

hätten führen können. Sollte hingegen bei hohen Lernergebnissen eine niedrige Unterrichtsqualität zurückgemeldet werden, wäre möglicherweise zu überlegen, ob die Schülerinnen und Schüler bereits hohe Eingangsvoraussetzungen mitgebracht haben und bei verbessertem Unterricht vielleicht in der Lage gewesen wären, noch bessere Lernergebnisse zu erzielen.

Dieser Anspruch an eine fundierte, kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit extern generierten Evaluationsbefunden entbindet natürlich weder die empirische Bildungsforschung noch die einzelnen Institutionen der externen Evaluation davon, sich vertieft bestimmten Fragen zum Zusammenhang von Unterricht und Lernergebnissen zu widmen. Dabei sollte es zukünftig jedoch weniger darum gehen zu klären, welche Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsergebnissen bestehen. Hierzu ist die Befundlage mittlerweile ziemlich eindeutig und es existieren recht einheitliche Definitionen von empirisch nachweisbaren lernförderlichen Prozessen auf Ebene des einzelnen Unterrichts (vgl. Brophy 2000, Helmke 2006, Meyer 2004).

Die Frage, welche Merkmale auf der Schulebene dazu beitragen, dass sich die Qualität des einzelnen Unterrichts und damit auch die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern verbessert, ist seitens der empirischen Bildungsforschung bislang noch weitgehend ungeklärt (vgl. Seidel 2008). Derzeit ist es beispielsweise ungewiss, ob pädagogische Kompositionen, z. B. das Vorhandensein einer vorherrschenden Unterrichtspraxis auf Ebene der Einzelschule, einen Einfluss auf schülerseitige Lernergebnisse haben oder nicht. Auch ist bislang nicht geklärt, wie aussagekräftig eine auf Schulebene stichprobenartig, summativ evaluierte Unterrichtsqualität in Bezug auf Lernergebnisse unterschiedlicher Schülerjahrgänge ist. Und letztlich stellt sich die grundsätzliche Frage: Was machen erfolgreiche Schulen im Unterricht anders als andere Schulen?

Diese und ähnliche Fragestellungen zu klären, bemüht sich die Schulinspektion Hamburg gerade in Kooperati-

on mit weiteren Institutionen, wie dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Gleichwohl dürfen ein vorhandenes Forschungsdefizit und ein manchmal nicht augenfälliger Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Lernergebnissen in Rückmeldungen der externen Evaluation nicht als Beruhigung für Schulverantwortliche und Lehrerkollegien dienen, um sich auf der scheinbaren Widersprüchlichkeit der Befunde auszuruhen und als Folge keine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Denn wie es Barber und Mourshed (2007, S. 13) in ihrer international viel beachteten Studie »Wie die weltbesten Schulsysteme an die Spitze kommen« formulieren: »The only way to improve outcomes is to improve instruction.« Dem ist nichts hinzuzufügen.

Marcus Pietsch,

Schulinspektion Hamburg

E-Mail: marcus.pietsch@ifbm.hamburg.de

## Literatur

Barber, M./Mourshed, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. London

Baumert, J./Kunter, M./Brunner, M./Krauss, S./Blum, W./Neubrand, M. (2004): Mathematikunterricht aus der Sicht der PISA-Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten

internationalen Vergleichs (S. 314–354). Münster

Bonsen, M. (2008): Auf der Suche nach Unterrichtsqualität – Merkmale von »gutem« und »effektivem« Unterricht. In: Bonsen, M./Homeier, W./Reese, M. (Hg.), Unterrichtsqualität sichern (Lo-seblattsammlung). Berlin

Brophy, J. (2000): Teaching. Genf

Hattie, J. (2009): Visible Learning: A syn-

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin

Pietsch, M. (2010): Evaluation von Unterrichtsstandards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13(1)/2010, S. 121–148

Pietsch, M./Tosana, S. (2008): Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität: Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeits-



Der systematische Blick von außen, den die Schulinspektion bei der Evaluation einnimmt, ermöglicht es Schulen daher, in erster Linie blinde Flecken in der eigenen Selbstwahrnehmung zu beleuchten und anhand schulübergreifender Qualitätsmaßstäbe Entwicklungsperspektiven für sich zu entdecken.

thesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London

Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Rückbesinnung auf den Unterricht als Kerngeschäft der Schule. In: Pädagogik H. 2/2006, S. 42–45

Klieme, E./Jude, N./Rauch, D./Ehlers, H./Helmke, A./Eichler, W./Thomé, G./Willenberg, H. (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie (S. 319–344). Weinheim

theorie als Methoden in der externen Evaluation von Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11(3)/2008, S. 430–452

Seidel, T. (2008): Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(3)/2008, S. 348–367

Seidel, T./Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: Review of Educational Research, 77(4)/2007, S. 454–499

## Stichwort:

## »Lernstandserhebungen«

Lernstandserhebungen finden einmal jährlich in den dritten, sechsten und achten Klassen statt und sind für alle Hamburger Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen im jeweiligen Jahrgang verpflichtend. Überprüft werden jeweils Kompetenzen in Mathematik und Deutsch sowie ab der Jahrgangsstufe 6 zusätzlich in Englisch.

Alternativ zum Fach Englisch können in der Jahrgangsstufe 8 auch die Kompetenzen im Fach Französisch erhoben werden, falls dieses ab Jahrgang 5 durchgängig unterrichtet wurde.

Die Schulen erhalten nach der Durchführung eine Rückmeldung über den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler und können aus den Ergebnissen Im-

pulse zur pädagogischen Weiterarbeit ableiten.

Anders als andere Schulleistungstudien wie z. B. PISA, IGLU oder KESS zielen Lernstandserhebungen nicht auf die systematische Informationsbeschaffung über ein bestimmtes Bildungssystem ab, sondern auf Schul- und Unterrichtsentwicklung in einzelnen Schulen und

Klassen. Die Ergebnisse werden nicht im Sinne eines Rankings veröffentlicht, sondern sind in erster Linie für die Schulen bestimmt.

### Die Aufgaben in den Lernstandserhebungen

Die Aufgaben in den Lernstandserhebungen werden von erfahrenen Lehrkräften in enger Zusammenarbeit mit Psychologen und mit universitärer fachdidaktischer Begleitung auf der Grundlage der verbindlich geltenden Bildungsstandards entwickelt. Bevor die Aufgaben in einer Lernstandserhebung eingesetzt werden, durchlaufen sie einen langen Korrekturzyklus, in dem geprüft wird, ob sie den geltenden wissenschaftlichen Standards und Gütekriterien genügen. Dazu gehört auch die Überprüfung, ob bestimmte Schülergruppen benachteiligt würden. Für die Zusammenstellung der Aufgaben ist für Lernstand 3 und Lernstand 8 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zuständig. Es betreut auch die Aufgabenentwicklung und ist für die Kommunikation mit den beteiligten Bundesländern zuständig. Für Lernstand 6 liegt diese Aufgabe bei den Arbeitsgruppen des Länderverbundes der beteiligten Bundesländer. Die Orientierung der Aufgaben an den nationalen Bildungsstandards führt dazu, dass in den Lernstandserhebungen nicht zwangsläufig Unterrichtsinhalte der vergangenen Schulwochen erfragt werden. Stattdessen werden grundlegende Kompetenzen in den jeweiligen Fächern erfasst. Ein vorheriges Üben bestimmter Inhalte ist also nicht notwendig und auch nicht sinnvoll.

### Durchführung

Die Lernstandserhebungen werden von den Lehrkräften durchgeführt. Sie erhalten von der Abteilung »Qualitätsentwicklung und Standardsicherung« des Landesinstituts (LIQ) die Testhefte und Hinweise, wie die jeweilige Lernstandserhebung durchzuführen ist. Nach der Durchführung werden die Testhefte vom LIQ wieder abgeholt und anschließend ausgewertet.

### Auswertung

Jedes Testheft wird für eine anonyme Auswertung mit einem Schülercode versehen, der mit dem Datenschutzbeauftragten abgestimmt ist und den Schulen die Zuordnung zu ihren Schülerinnen und Schülern ermöglicht. Die Auswertung der Testhefte erfolgt am LIQ. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler werden auf eine Skala transformiert, deren Mittelwert bei 500 liegt. Diese Skala liegt sowohl den Bildungsstandards als auch anderen internationalen Erhebungen wie z. B. PISA zugrunde.

### Rückmeldung

Jede Schule bekommt eine Rückmeldung zu ihren Ergebnissen. Die Ergebnisse einzelner Schulen werden vom LIQ nicht an andere Institutionen weitergegeben. Die Rückmeldungen aller Lernstandserhebungen enthalten fachspezifische Informationen zum durchschnittlichen Lernstand der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers, der Klasse, der Schule und einer Vergleichsgruppe (z. B. der Schulform). In einigen Bereichen können bereits Kompetenzstufen zurückgemeldet werden. Zusätzlich enthalten die Rückmeldungen Informationen zu den Lösungshäufigkeiten der einzelnen Aufgaben in der jeweiligen Klasse.

### Umgang mit Rückmeldungen

Empfehlenswert ist es, die Rückmeldung gemeinsam mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen zu interpretieren. Besonders erwartungswidrige Ergebnisse können dabei in den Fokus genommen und wichtige Hinweise für die weitere Unterrichtsgestaltung abgeleitet werden. Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen:

- auf der Ebene der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers: Hat eine Schülerin oder ein Schüler viel besser oder schlechter abgeschnitten als erwartet? Welche Standards werden von den einzelnen Schülerinnen und Schülern bereits erreicht?
- auf der Ebene der Klassen: Fällt die Leistung einer bestimmten Klasse in

einem der getesteten Kompetenzbereiche besonders auf?

- auf der Ebene der Schule: Erreicht die Schule die gewünschten Standards? Wie sieht das Ergebnis im Vergleich zu den anderen Schulen derselben Schulform aus?
- auf der Ebene der einzelnen Aufgaben: Welche Aufgaben wurden in dieser Klasse gut, welche weniger gut gelöst?

Zu jeder Lernstandserhebung wird didaktisches Material erstellt, das die eingesetzten Aufgaben beschreibt, sie hinsichtlich der Bildungsstandards einordnet und eine mögliche Weiterarbeit aufzeigt. Die didaktischen Materialien können aus dem Internet heruntergeladen werden, das LIQ schickt sie den Schulen zusätzlich auch zu. Dieses Material ist für die Interpretation der schuleigenen Ergebnisse ebenso unerlässlich wie die Testhefte, die das LIQ nach der Auswertung ebenfalls wieder an die Schulen zurückschickt. Aus den Testheften können mögliche Lösungswege der Schülerinnen und Schüler bzw. das zurückgemeldete Ergebnis nachvollzogen werden.

### Die Begleitung der Lernstandserhebungen

Das LIQ steht im engen Austausch mit den anderen beteiligten Bundesländern und steht darüber hinaus den Schulen in jeder Phase der Lernstandserhebungen unterstützend zur Seite. Vor den Erhebungen finden Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit der Abteilung Fortbildung des Landesinstituts statt. Nach den Lernstandserhebungen können sich die Schulen an das LIQ wenden und sich Beratung bei der Interpretation der Rückmeldung z. B. in Form von Einzelgesprächen, aber auch bei der Vorstellung der Ergebnisse im Lehrerkollegium holen.

*Franziska Thonke, Susanne Hunger  
Landesinstitut für Lehrerbildung und  
Schulentwicklung, Abteilung LIQ  
Tel. 42 88 42-245/-247  
E-Mail:  
Franziska.Thonke@li-hamburg.de  
susanne.hunger@li-hamburg.de*