

3. Theoretisches Rahmenmodell zum Umgang mit Ergebnisrückmeldungen

3.1 Beschreibung der Funktionsweise des Modells

Wie bereits diskutiert, ist die aktuelle Bildungsforschung geprägt durch die Evaluation von Schule und dem Ziel, die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems zu verbessern. Die Erreichung dieses Ziels soll durch Ergebnisrückmeldungen unterstützt werden, da angenommen wird, dass Lehrpersonen aufgrund solcher Informationen ihren Unterricht analysieren und Veränderungen vornehmen, die zu besseren Schülerleistungen führen können.

Die Ergebnisse der verschiedenen Rezeptionsstudien haben gezeigt, dass es verschiedene Aspekte gibt, die im Umgang mit Ergebnisrückmeldungen betrachtet werden können. Wie kann der Weg von der Evaluation zur Innovation systematisch beschrieben werden? Von verschiedenen Autoren (vgl. Helmke & Hosenfeld 2005, Kohler 2005, Tresch & Moser 2005) wird eine mehrschrittige Betrachtungsweise vorgeschlagen. Sowohl die Arbeitsgruppe Moser (Zürich) als auch die Arbeitsgruppe Helmke (Landau) legen ein Ablaufmodell zu Grunde, das nach Erhalt der Ergebnisrückmeldung im Wesentlichen fünf Schritte beinhaltet:

1. Wahrnehmung der Information
2. Analyse der Information
3. Entwicklung von Maßnahmen
4. Umsetzung der Maßnahmen
5. Überprüfung der Wirkung der Maßnahmen

Helmke & Hosenfeld (2005) haben für die Betrachtung des Umgangs mit Ergebnisrückmeldungen ein schlüssiges und umfassendes Zyklusmodell *Von der Evaluation zur Innovation* dargelegt, das der vorliegenden Arbeit als theoretischer Rahmen dient. Dieses Modell ist hilfreich, um die Erfahrungen mit der Erprobung des Rückmeldeformats BeLesen systematisch zu analysieren.

Von der Evaluation zur Innovation: Zyklenmodell nach Helmke & Hosenfeld, 2005

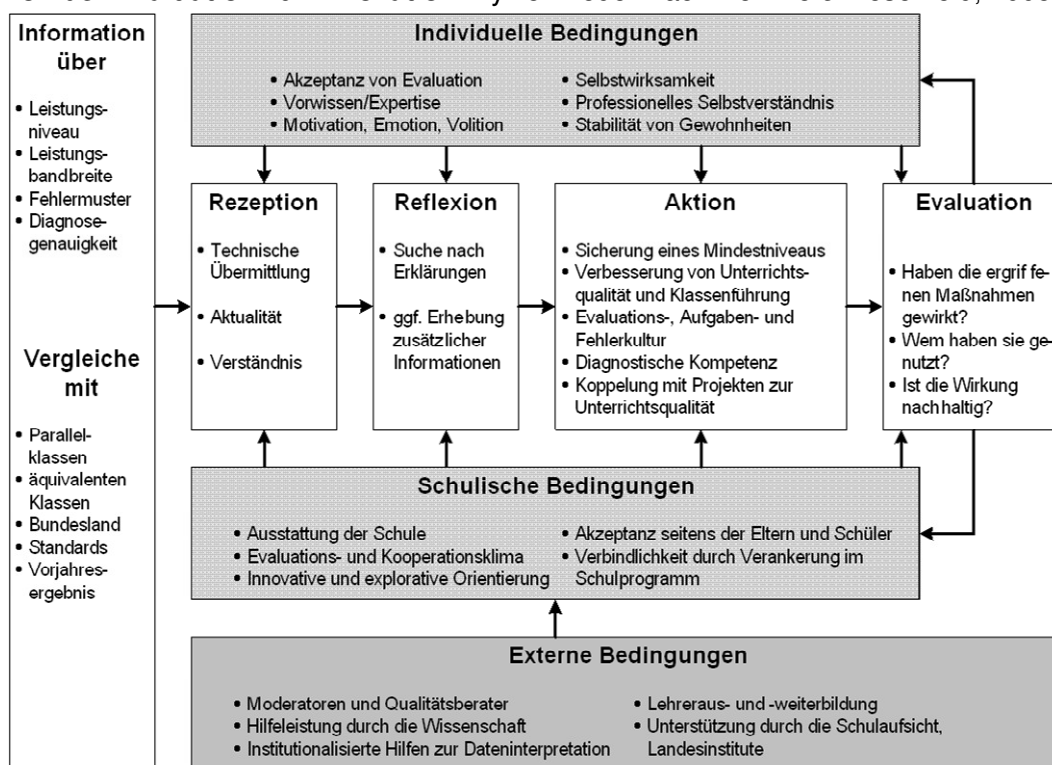


Abbildung 3: Zyklenmodell *Von der Evaluation zur Innovation*

Quelle: Groß Ophoff et al. 2006, Helmke & Hosenfeld 2005

In ihrem Modell gehen Helmke und Hosenfeld von einem vier Schritte umfassenden Umgang mit Ergebnisrückmeldungen aus. Die einzelnen Schritte werden von externen und internen Bedingungen beeinflusst. Die internen Bedingungen beziehen sich auf die individuelle Ebene, die Nutzerinnen und Nutzer der Rückmeldung. Die externen Faktoren sind untergliedert in Schul- und Systemebene. Das Modell zeigt eine große Distanz auf, die zwischen Ergebnisrückmeldung und der möglichen Nutzung von Resultaten einer Leistungsstudie liegt. Der Ausgangspunkt des Modells sind die Informationen, die zurückgemeldet werden: Die Information, die aus den Daten der vorhergehenden Leistungsmessung generiert wird, wird aufbereitet, und an die Rezipienten weitergegeben. Informationen werden laut dem Zyklenmodell in verschiedener Weise in Form von Ergebnisrückmeldungen Lehrpersonen zur Verfügung gestellt. Zum einen können Informationen über das Leistungsniveau, die Leistungsbandbreite, die Fehlermuster und die Diagnosegenauigkeit zurückgemeldet werden. Zum anderen sind Vergleiche mit Parallelklassen, äquivalenten

Klassen, dem Bundesland, dem Vorjahresergebnis oder einem vorgegebenen Standard möglich.¹³

Die Information wird – bei einem optimalen Durchlauf – als erstes von den Beteiligten rezipiert (Schritt 1: Rezeption). Rezeption wird bei Helmke & Hosenfeld (2005) mit den Aspekten technische Übermittlung, Aktualität und Verständnis der Information abgebildet.

Im nächsten Schritt wird laut dem Modell über die Information reflektiert (Schritt 2: Reflektion). Reflektion wird von Helmke und Hosenfeld (2005) durch die Aspekte Suche nach Erklärungen und Erhebung von zusätzlichen Informationen abgebildet.

Aus den Rückmeldungen werden im darauf folgenden Schritt Maßnahmen abgeleitet, die gegebenenfalls die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität zum Ziel haben (Schritt 3: Aktion). Aktionen werden im Zyklusmodell durch die Aspekte Sicherung eines Mindestniveaus, Verbesserung von Unterrichtsqualität und Klassenführung, Evaluations-, Aufgaben- und Fehlerkultur, diagnostische Kompetenz sowie die Koppelung mit Projekten zur Unterrichtsqualität abgebildet.

Im letzten Schritt wird der Erfolg der eventuell eingeleiteten Maßnahmen überprüft (Schritt 4: Evaluation). Dies wird abgebildet durch die Prüfung, ob die ergriffenen Maßnahmen etwas genutzt haben und wem sie – möglichst nachhaltig – genutzt haben. Die Evaluation berücksichtigt alle in dem Prozess beinhalteten Aspekte, also neben den Schritten der Rezeption, Reflektion und Aktion auch die individuellen, schulischen und externen Bedingungen.

Die individuellen Bedingungen werden bei Helmke und Hosenfeld (2005) durch Akzeptanz von Evaluation, Selbstwirksamkeit, Motivation, Emotion und Volition, Vorwissen bzw. vorhandene Expertise, das professionelle Selbstverständnis und die Stabilität von Gewohnheiten abgebildet.

Schulische Bedingungen werden im Zyklusmodell von Helmke und Hosenfeld (2005) über die Ausstattung der Schule, die Akzeptanz seitens Eltern und Schüler, Evaluations- und Kooperationsbereitschaft, innovative und explorative Orientierung, Verbindlichkeit durch die Verankerung von Entwicklungen im Schulprogramm abgebildet.

Externe Bedingungen sind im Prozess *Von der Evaluation zur Innovation* über Moderatoren und Qualitätsberater, Lehreraus- und -weiterbildung, Unterstützung durch die Schulaufsicht und die Landesinstitute, Hilfeleistungen durch die Wissenschaft sowie institutionalisierte Hilfen zur Dateninterpretation abgebildet.

¹³ Die Beschreibung der in BeLesen verwendeten Rückmeldung kann Kapitel A_6.2 entnommen werden.

Das Modell verdeutlicht die Komplexität des Prozesses von der Innovation zur Evaluation. Im Folgenden steht die Diskussion des Modells im Mittelpunkt und zwar in Hinblick auf die zentrale Frage vorliegender Arbeit: Kann das Ziel *Verbesserung des Unterrichts und der Schule* mit der Rückmeldung von Leistungsergebnissen befördert werden?

Um während dieser Ausführungen Missverständnisse zu vermeiden, werden folgende Begrifflichkeiten voneinander abgegrenzt: Der *Umgang* mit den Ergebnisrückmeldungen beschreibt den gesamten Prozess. Die *Verwendung* oder die Nutzung der Information wird als Oberbegriff von *Rezeption*, *Reflektion* und *Aktion* verstanden. Einige Autoren verstehen bereits Reflektion als eine Aktion (Brinkmann & Reh 2005, Klug & Reh 2000, Visscher & Coe 2002). Sie betrachten Nachdenken über einen Sachverhalt, also eine geistige Veränderung als Handlung, im vorliegenden Fall zum Beispiel die Reflektion über die Resultate als Aktion. Unter Veränderung wird im Alltagsverständnis eher eine beobachtbare Handlung (z.B. die Einführung einer neuen Didaktik) verstanden. In Anlehnung an das Modell von Helmke & Hosenfeld (2005) werden von mir unter Aktion die „sichtbaren“ Handlungen gefasst und unter Reflektion eher „unsichtbare“ Handlungen verstanden, wie Nachdenken oder Kommunizieren.

3.2 Diskussion des Modells

Im Folgenden wird anhand des Modells von Helmke und Hosenfeld diskutiert, ob das Ziel *Verbesserung des Unterrichts und der Schule* mit der Rückmeldung von Ergebnissen befördert werden kann.

Groß Ophoff et al. (2006) gehen davon aus, dass jeder einzelne Schritt des Zyklusmodells von Helmke und Hosenfeld (2005) die Voraussetzung für den jeweils nächsten Schritt ist. Bemerkenswert ist außerdem, dass nach Meinung der Autoren die alleinige Kenntnisnahme der zurückgemeldeten Information nicht automatisch zu Veränderung führt (Helmke & Hosenfeld 2005), sondern dass die Lehrkräfte über die Ergebnisse reflektieren müssen, um zu einem Schluss zu kommen, worin diese Resultate begründet sind. Dieser Schritt der Reflektion ist zentral und beinhaltet zum Beispiel den Versuch der Lehrpersonen, zusätzliche Informationen zu erhalten.

Erst wenn eine Information verständlich ist und auch verstanden wird, kann sie genutzt werden, um Handlungen abzuleiten. Das Verständnis der Information geht demzufolge möglichen Veränderungen immer voraus. Die Lehrkräfte können nach der Reflektion in „Aktion“ treten und aus den Interpretationen Fördermaßnahmen, Unterrichtsveränderungen, diagnostische Neuerungen etc. ableiten, das muss aber nicht geschehen. Zusammenfassend sind für mich verschiedene Möglichkeiten denkbar, wie Lehrpersonen im Rahmen des Modells innerhalb der ersten drei Schritte (Rezeption, Reflektion, Aktion) auf Ergebnismeldungen reagieren können:

1. Die Lehrpersonen verstehen die Informationen nicht und legen sie beiseite.
2. Sie nehmen die Informationen zur Kenntnis, leiten aber nichts daraus ab.
3. Die Lehrkräfte verstehen die Information, nehmen sie als Bestätigung ihres Handelns wahr und verhalten sich weiterhin wie zuvor.
4. Sie verstehen die Information, gleichen die Informationen mit eigenen Einschätzungen ab und adjustieren ihre Wahrnehmung. Stimmt die von Seiten der Lehrperson eingeschätzte Leistung eines Schülers nicht mit der zurückgemeldeten Information überein, kann die Information abgelehnt/abgewertet/als falsch bewertet oder ein Impuls ausgelöst werden, der die beiden Informationen wieder in Einklang zu bringen versucht („*genauer Hinsehen*“) – die Informationen werden abgeglichen oder überprüft und dann akzeptiert oder abgelehnt.
5. Die Lehrpersonen verstehen die Informationen, betrachten sie als Basis für einen Handlungsimpuls und verwenden sie als Grundlage für Veränderungen.

6. Sie stellen die Informationen in Frage und reflektieren über die eventuelle Richtigkeit der Information. Sie lehnen dann die Information ab oder sie verhalten sich wie unter Punkt 3, 4 oder 5 beschrieben.
7. Sie lehnen die Informationen grundsätzlich ab.

Ob die Informationen verstanden, reflektiert und in Aktionen umgesetzt werden, hängt unter anderem davon ab, wie die individuellen und externen Bedingungen wirken. Die individuellen Faktoren wirken sich meiner Meinung nach stärker zu Beginn des Prozesses aus, die Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation beeinflusst die Bereitschaft, sich mit den Informationen auseinanderzusetzen. Die externen Faktoren wirken eher gegen Ende des Prozesses auf das Handeln. Es erscheint zum Beispiel sinnvoll anzunehmen, dass ein negatives Klima in der Schule und fehlende Ressourcen zur Umsetzung von Fördermaßnahmen, mangelnde Akzeptanz der Evaluation oder ein geringes Selbstwertgefühl den Prozess negativ beeinflussen oder hemmen können. Andererseits wird vermutet, dass eine positive Einstellung zu Evaluationen, zur eigenen Tätigkeit und unterstützende externe Bedingungen den Prozess fördern und positiv beeinflussen. Welche Hinweise kann die Verwendungsforschung zu der Frage geben, welche Faktoren bei der Nutzung von Evaluationsergebnissen zum Tragen kommen?

3.2.1 Effekte/Verwendungsforschung

Man kann nicht eindeutig beantworten, ob aufgrund von Ergebnisrückmeldungen in den Schulen Veränderungen eingeführt werden. Die Frage nach der Verwendung von Ergebnissen aus Schulstudien wurde in den letzten Jahren vielfältig versucht zu beantworten. In der Verwendungsforschung wird eine lineare Ereignisabfolge thematisiert (Stamm 2003, Weiss 1986): Forschung, Entwicklung, Nutzen. Es wird davon ausgegangen, dass

- a) Evaluationsforschung Erkenntnisse mit potenzieller Relevanz hervorbringt,
- b) mittels Überzeugungskraft quantitativen Wissens die Auffüllung eines Informations- und Kenntnisdefizits garantiert werden kann und dass
- c) das Vorhandensein von Grundlagenwissen eine nachfolgende Anwendung garantiert.

Auf den Schulkontext übertragen bedeuten diese Annahmen, dass die Bereitstellung von Ergebnisrückmeldungen die nutzbringende Übertragung der Erkenntnisse auf den Schulalltag, mit nachfolgender Verbesserung der Unterrichtsqualität garantiert. Dass Evaluation der Optimierung dienen sollte und

explizit mit Qualitätsmanagement verbunden sei, dafür ist insbesondere Patton (1986) eingetreten. Ob die Bereitstellung von externem Wissen jedoch tatsächlich der Optimierung von Lernprozessen dienen kann, wird in der aktuellen Debatte um die Verwendung von Ergebnisrückmeldungen aus Schulstudien von verschiedenen Autoren diskutiert: Demmer (2000), Frommer (2000), Helmke (2004), Heymann, H. (2005), Heymann, K. (2005), Hosenfeld (2005a, 2005b), Husveldt (2004), Kotthoff (2003), Stamm (2003), Kuper & Schneewind (2006), Peek & Nilshon (2004), Schneider (2005), Schwippert (2004a, 2004b, 2005), Stähling (2005), Söll (2002), Visscher & Coe (2002), von der Groeben & Tillmann (2000), von der Groeben (2005). Die Rezeptionsforschung im Besonderen trifft, wie die Evaluationsforschung im Allgemeinen, immer wieder auf die Schwierigkeit, dass

„die Nutzung weit häufiger über diffuse und komplexe, nicht ausschließlich auf die Evaluation zurückzuführende Prozesse geschieht als über direkt nachweisbare Aktionen.“

(nach Stamm 2003, 120; Weiss & Bucuvalas 1980)

Die Forschung über Effekte von Ergebnisrückmeldungen ist sehr komplex und nach wie vor mangelt es an Forschungsergebnissen, die *präzise* aussagen können, welche Effekte Rückmeldungen haben (Coe 2002). Diskutiert werden muss, ob es sich lohnt Ergebnisrückmeldungen zur Verfügung zu stellen, ob diese Informationen tatsächlich Effekte zeigen und wenn ja, ob diese die gewünschten Effekte sind:

“In some cases, the cost of providing continuous feedback might outweigh the benefits of improved performance. ... In short, we cannot confidently say what the benefits of giving schools performance feedback may be or how those potential benefits may be maximised.”

(Coe 2002, 22)

Bisher ist nicht geklärt ob der Aufwand, der mit Ergebnisrückmeldungen für alle beteiligten Personenkreise – Forscherteams, Lehrpersonen, Schulleitungen, Bildungsverwaltung – verbunden ist, den gewünschten Zugewinn bringt. Die Erwartungen an die Nutzbarkeit von Leistungsmessungen und Ergebnisrückmeldungen sind im Zuge der aktuellen Bildungsmarktsituation und auch aufgrund der nach PISA in Deutschland und der Schweiz eingeleiteten Bildungsreformen sehr hoch (Schely 2005, Strittmatter 2005). Einige Autoren (Earl 2005, Groß Ophoff 2006, Kirkup et al. 2005, Klug & Reh 2000, Kohler 2005, Moser & Keller 2002, Peek 2004a, Rowe 2005) gehen davon aus, dass Ergebnisse aus Evaluationsstudien in der Praxis Verwendung finden. In der Debatte um die Evaluationsforschung und die Nutzbarkeit ihrer Ergebnisse wurden von verschiedenen Autoren Bedingungsfaktoren benannt, die die

Verwendung von neuen Erkenntnissen in der Praxis beeinflussen. Drei zentrale Aspekte möchte ich hier thematisieren, die sich aus der Literatur herausarbeiten lassen.

Aus dem Modell von Helmke & Hosenfeld ist der erste zentrale Aspekt bereits bekannt: Die Bereitschaft der Evaluierten sich auf Reflektionsprozesse einzulassen und die Überzeugungen, zum Beispiel die Akzeptanz der Evaluation spielen eine große Rolle bei der Verwendung von Ergebnissen aus Evaluationen. Die Überzeugung der Akteure innerhalb der Schule, dass Änderungen nötig sind, führen eher zu Schulentwicklung und Unterrichtsverbesserung als von oben angeordnete Maßnahmen (Visscher & Coe 2002). Ergebnisrückmeldungen können dazu beitragen, diese Überzeugungen in Schulen zu entwickeln, sofern die Informationen als Basis der Einschätzung akzeptiert werden. Obwohl sich viele der mit diesem Thema befassten Autoren darin einig sind, dass es zur Nutzung von zurückgemeldeten Informationen aus Leistungsstudien an Schulen bisher nur rudimentäre Forschungsergebnisse gibt, weisen verschiedene Autoren (Ditton et al. 2002a, 2002b, Klug & Reh 2000, Peek & Nilshon 2004, Terhart 2002a, 2002b, von der Groeben & Tillmann 2000) darauf hin, dass durch (gute) Ergebnisrückmeldungen die Reflektion über Lehr- und Lernprozesse eingeleitet werden kann. Die daran anschließenden Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung können nur durch eine Kombination aus validen und an die Handlungsebene anschlussfähigen Informationen, Unterstützungssystemen sowie Kooperations- und Änderungsbereitschaft, zeitlichen Ressourcen, gut überlegten und langfristig strukturierten Maßnahmen durch das Team des Schulhauses insgesamt in Gang gesetzt werden. Die letztgenannten Aspekte weisen auf das zweite zentrale Element hin, das die Verwendung beeinflusst. Es sind dies die Rahmenbedingungen, die für die Umsetzung von Aktionen, die die Beteiligten geplant haben, zur Verfügung stehen. Auch dieser Aspekt ist im Zyklenmodell *Von der Evaluation zur Innovation* abgebildet, und zwar in Form der schulischen und externen Bedingungen.

Der dritte meines Erachtens nach zentrale Aspekt bei der Verwendung von Evaluationsergebnissen sind die Bedingungen der Evaluation selbst, also das, was dem Moment der Rückmeldung vorausgeht. Ich orientiere mich mit dieser Annahme an Beywl (1988, 1999), der auf die Kontextgebundenheit des Designs einer Evaluation und der damit verbundenen Rückmeldung hinweist. Er erläutert, dass die gesamte Studie (Fragestellung, Erhebungsmethode, Interpretation, etc.) von Anfang an und fortlaufend durch die am Prozess beteiligten Personen, die Adressaten der Evaluation, beeinflusst wird. Dieser Aspekt wird im Modell von Helmke und Hosenfeld (2005) nicht abgebildet. Cousins & Leithwood (1993) und auch Fend (1980) nennen folgende Elementen-

te, die die Verwendung der Evaluationsergebnisse beeinflussten: die Qualität der Evaluation und personelle Charakteristika wie Glaubwürdigkeit, Reputation und Referenzen der evaluierenden Person. Auch die Organisationsstruktur der Forschung und die Organisationsstruktur des zu evaluierenden Gegenstandes sind relevant. Diese Strukturen manifestieren sich zum Beispiel in der Art der Kommunikation zwischen dem evaluierten Kontext und der Politik, Verwaltung, Wissenschaft oder Praxis. Die Bedeutsamkeit der Evaluation für die Beteiligten und die Abstimmung der Evaluation auf ihre Interessen sowie Motivation bzw. Commitment der Beteiligten bestimmen die Akzeptanz der Evaluation – und diese wiederum die Verwendung der Ergebnisse. Die Art und der Zeitpunkt der Vermittlung der Befunde wirken sich ebenso auf die Verwendung aus, wie die Charakteristika des Verwendungssettings.

Meine Ausführungen weisen darauf hin, dass Evaluationsstudien und daran anschließende Ergebnismeldungen den Kontext, in dem sie vorgenommen werden, unbedingt beachten müssen, um die Verwendung zu ermöglichen bzw. zu optimieren. Zusammenfassend wird im nächsten Abschnitt das der Rückmeldung vorhergehende Geschehen in einer Erweiterung des Modells von Helmke und Hosenfeld abgebildet, ohne alle oben genannten Elemente erschöpfend zu behandeln.