

## **5. Vertiefende Beschreibung des Zyklusmodells: Relevante Bedingungen und Aspekte für den Umgang mit Ergebnismeldungen**

Dieses Kapitel widmet sich einzelnen im Zyklusmodell von Helmke & Hosenfeld aufgeführten Aspekten, die für den Rezeptionsprozess relevant sind. Es werden die Aspekte thematisiert, die auch für die nachfolgenden empirischen Ausführungen im Teil B zentral sind.

### **5.1 Individuelle Bedingungen sowie schulische und externe Bedingungen: An Rückmeldeprozessen beteiligte Akteure**

Die am Rückmeldeprozess beteiligten Akteure beeinflussen maßgeblich, ob und wie die zurückgemeldeten Informationen in potentielle Verbesserung des Unterrichts bzw. der Schule überführt werden. Daher werde ich im Folgenden einen Blick auf die Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie die Verwaltungsebene der Schule werfen. Ich werde herausarbeiten, welche Rolle die einzelnen Akteursgruppen in dem Prozess spielen. Obwohl in dem Zyklusmodell *Von der Evaluation zur Innovation* nach Helmke & Hosenfeld (2005) individuelle, schulische und externe Bedingungen getrennt betrachtet werden, werden diese Aspekte hier zusammen erläutert, denn diese drei Aspekte sind geprägt durch die individuellen Merkmale der innerhalb und außerhalb der Schule am Prozess beteiligten Personen. Helmke weist im Rahmen der von ihm vorgenommenen Modellbeschreibung darauf hin, dass die Lehrpersonen für die Nutzung der Ergebnisse aus Leistungsstudien zentral sind:

*„Solange Lehrern nicht klar ist, dass es sich trotz Investition von Zeit, trotz Unsicherheit und Unbequemlichkeit lohnt, neue Wege zu gehen, eingefahrene Muster des Unterrichtens oder der Orientierung an bestimmten Lehrwerken zu verlassen, werden sie vor entsprechenden Aktivitäten zurückschrecken. ... Eine der größten Schwierigkeiten für die Umsetzung von Evaluationen in Innovationen dürfte darin liegen, dass viele Bereiche unterrichtlichen Handelns im Laufe der Zeit sehr stabil geworden sind.“*

(Helmke 2004, 16ff)

Die Lehrpersonen sind aufgefordert, sich den neuen Anforderungen, die die aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem mit sich bringen, zu stellen. In der Erläuterung ihres Modells zeichnen Helmke & Hosenfeld (2005) die Rolle der individuellen Bedingungen der Personen, die die Rückmeldung erhalten, auf. Auch die Bedingungen, die im schulischen und außerschulischen Kontext auf die Personen und den Prozess (Rezeption, Reflektion, Aktion) einwirken sind relevant:

*„Ob, wie zügig und wie erfolgreich Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden, hängt vermutlich stark von verfügbaren*

*Unterstützungssystemen ab. Damit die aus Vergleichsarbeiten ableitbaren Rückkopplungsprozesse pädagogisch erwünschte und nachhaltige Folgen haben, sind externe Unterstützungssysteme sehr wichtig. Natürlich sind auch Fälle vorstellbar, in denen einzelne Lehrkräfte – ohne Kooperation, ohne Rückhalt in einem Team, ohne jede Unterstützung von außen etwas zu Wege bringen. Dies dürfte jedoch eher selten sein.“*

(Helmke 2004, 17)

Diese Aspekte – individuelle, schulische und externe Faktoren – beeinflussen sich sowohl gegenseitig als auch den Umgang mit den Rückmeldungen. Sofern auf Seiten der Lehrperson Motivation, Bereitschaft oder Interesse fehlen, nützen auch die anderen Unterstützungssysteme nichts. Gibt es keine Unterstützungssysteme, reibt sich eine engagierte Lehrperson auf. Größeres Engagement der Lehrpersonen und Impulse für Qualitätssicherung aufgrund der Rechenschaftspflicht erfolgen nur, wenn Lernstandsmessungen in teamorientierte interne Selbstevaluationsprozesse eingebunden sind (Heymann, K. 2005, Klug & Reh 2000).

Im Folgenden werden die an dem Rückmeldeprozess beteiligten Akteure näher betrachtet. Es handelt sich dabei sowohl um einzelne Personen (Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Kollegen, Schulleitungen) als auch um Institutionen (Schulaufsicht, Öffentlichkeit, politische Gremien). Der Blick soll hier vor allem auf die Lehrkräfte gerichtet werden, jedoch ist es wichtig zu erläutern, welche Rolle sowie welche Einsichts- oder Nutzungsrechte und Pflichten die anderen Akteure haben können oder sollen. Daher werden auch Eltern, Schüler und Bildungsverwaltung thematisiert.

### *5.1.1 Schülerinnen und Schüler*

Gerade die Schülerschaft sollte in die Rückmeldeprozesse in Zukunft stärker einbezogen werden, da sich aus zielgruppenspezifisch aufbereiteten Daten gemeinsame Zielsetzungen für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte ableiten lassen. Alle an Schule beteiligten Akteure tragen meines Erachtens Verantwortung für gelingenden Unterricht, dies schließt Schülerschaft und Eltern ein.

Interessanterweise sind die Schülerinnen und Schüler, die die „Datenlieferanten“ der Schulleistungsstudien und Ergebnissrückmeldungen sind, in der Literatur kaum oder gar nicht als Adressaten der Rückmeldung zu finden (Oelkers 2004). Es gibt zwar eine Vielzahl von Literatur zum Thema Schülerfeedback, damit sind jedoch in erster Linie Unterrichtsmethoden gemeint, in denen die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson Rückmeldung geben (Bastian, Combe, Langer 2003). Problematisch ist, dass die Schülerinnen und Schüler

in der Diskussion um Qualitätssicherung nicht vorkommen. Der Großteil der Vorschläge ist einseitig und konzentriert sich nur auf die Lehrkräfte und Schulleitungen. Die Abhängigkeit guten Unterrichts von der Schülerschaft wird zwar oft formuliert, vor allem im Zuge von Ursachenzuschreibungen. Die Mitgestaltung durch und die Berücksichtigung von der Schülerschaft im Zuge der Leistungsmessungen und Ergebnismeldungen fehlt jedoch. Welche Anforderungen aber stellen die neuen Entwicklungen an die Schülerinnen und Schüler? Diese Frage wird kaum berücksichtigt. Oelkers (2004) schlägt ein neues Rollenmodell des Schülers vor und weist darauf hin, dass auch die Schülerinnen und Schüler sich professionalisieren müssen, ihren Schulalltag quasi als Beruf verstehen müssen: Unterricht erfordert eine ernsthafte Einstellung, eine positive Haltung zum Lernen sowie Motivation, die Unlust besiegt. Dies muss ihnen vermittelt werden, zum Beispiel in dem man sie als Akteure ernst nimmt. Dazu gehört die gemeinsame Auseinandersetzung, wie guter Unterricht aussehen kann. Die Qualitätseinschätzung der Schüler hat bisher wenig Gewicht und wurde erst in den letzten Jahren berücksichtigt (Clausen 2000, Gruehn 2000). Dass bei der Einschätzung der Qualität Divergenzen zwischen Lehrkräften und Schülerschaft bestehen können, thematisieren auch Ditton et al. (2002b).

### *5.1.2 Eltern*

Die Eltern der untersuchten Schülerinnen und Schüler kommen in der Diskussion um Leistungsmessung und Qualitätsverbesserung nur vor, wenn sie als Grund für die mangelnde Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler benannt werden. Die Rolle der Eltern als unterstützender Part für die Schulreformen wird ausgeklammert. Ergebnismeldungen könnten ein Anlass sein, mit Eltern ins Gespräch zu kommen (Schneider 2005). Gleichzeitig könnten diese bei der Gestaltung von Ergebnismeldungen berücksichtigt werden: Als fester Bestandteil innerhalb der Ergebnismeldungen könnte ein Informationsblatt für die Eltern ein Gespräch über die Leistung des Kindes oder Jugendlichen ermöglichen – sofern gewünscht ist, dass die in der Ergebnismeldung mitgeteilte Information zwischen Eltern und Lehrern in spezifischer Weise diskutiert wird.

### *5.1.3 Schulleitung und Schulaufsicht*

Die Schulleitung wird im Rahmen der Ergebnismeldungen zwiespältig betrachtet. Einerseits wird die Wichtigkeit einer charismatischen Leitungsperson als relevant für die Schulentwicklung betrachtet (Kohler 2005). Hier soll-

ten der Schulleitung dann auch Informationen wie Ergebnisrückmeldungen zugänglich sein. Andererseits besteht eine diffuse Angst der Lehrkräfte, die an die Schulleitung zurückgemeldeten Informationen könnten schulhausintern (negative) Konsequenzen nach sich ziehen.<sup>15</sup>

Die Schulleitung hat durch die zunehmende Autonomie der Einzelschule mehr Verantwortung für die Leistung der Schule. Um die Informationen über den Leistungsstand von verschiedenen Klassen der eigenen Schule sinnvoll nutzen zu können, muss auch die Schulleitung dazu qualifiziert sein die Informationen zu verstehen und in Schulentwicklungsprozesse umsetzen zu können. Daher plädiert Terhart (2002b) für ein integriertes Qualifizierungskonzept, das auch Schulleitungen, Schulverwaltung und Ausbilder der Referendare in Hinblick auf die Neuerung des Schulsystems weiterbildet.

Die Schulaufsicht wird, zumindest aus der Sicht der Lehrpersonen, als Adressat der Ergebnisrückmeldung nur dann in Betracht gezogen, wenn sie von dieser Seite Unterstützung erwarten, nicht jedoch, wenn der Fokus auf negative Konsequenzen gerichtet ist. In der Diskussion um Ergebnisrückmeldungen wird die Rolle der Schulaufsicht kritisch gesehen, da befürchtet wird, diese könnte unzulässige Rankings aus den Informationen bilden (Peek 2006). Bos und Postlethwaite (2002) vertreten die Position, dass die Ergebnisse Lehrpersonen und Schulleitung rückgemeldet werden sollten, der Schulaufsicht jedoch nicht. Sinnvoll erscheint es hier, stärker zu differenzieren, was genau an wen zurückgemeldet werden soll.

Bähr (2003, 223) gibt einen konstruktiven Gedanken zum Problem der Informationspolitik vor:

*„Eine weitere Ausrichtung im Zusammenspiel der Ebenen betrifft das Verfügungsrecht über die Daten und das Einsichtsrecht in sie. Die allgemeinste Aussage wäre hier, dass jede Ebene über diejenigen diagnostischen Daten verfügt, die den eigenen Handlungsmöglichkeiten und dem eigenen Handlungsraum entsprechen, und dass jeder Ebene grundsätzlich ein Eigentumsrecht der Daten (ownership) zugestanden wird.“*

Außerdem schlägt Bähr vor, dass jede Ebene die Daten jeweils so aufbereitet erhält, dass sie für sie nutzbar sind. In Anlehnung an Marquart (1981) erarbeitet Bähr einen Dreiklang der Kompetenz, hier in Hinblick auf die Verwendung

---

<sup>15</sup> Im Rahmen des Projekts BeLesen wurde beispielsweise weder die Schulleitung noch die Schulaufsicht über die Ergebnisse informiert, sondern nur die jeweils unterrichtenden Lehrerinnen. Dies war für die teilnehmenden Lehrerinnen ein wichtiger Aspekt, da sie befürchteten, dass gegebenenfalls schlechte Ergebnisse gegen sie verwendet würden. Die Schulverwaltung, die Auftraggeber dieser Studie ist, erhält jährlich einen auf die Gesamtstichprobe bezogenen Zwischenbericht, aber nicht die Informationen, die in der Rückmeldebroschüre individualisiert ausgearbeitet wurden.

der Ergebnismeldung: Wer ist zuständig, bereit und fähig mit den Informationen zu arbeiten?

Tabelle 2: Zuständigkeiten verschiedener Ebenen für die Verwendung von extern generierten Daten nach Bähr (2006)

| <i>Aggregationsniveau der Daten</i>          | <i>Rückmeldung ist sinnvoll für:</i>  | <i>Verwendungsmöglichkeit (zuständig, bereit und fähig)</i> |
|--|---|---|
| Schülerschaft                                | Schülerschaft, Eltern, Lehrpersonen   | Förderung der Einzelperson                                  |
| Klasse                                       | Lehrpersonen  | Steuerung (bzw. Verbesserung) des Unterrichts               |
| Schule                                       | Lehrpersonen und Schulleitung   | Qualitätsprüfung und-entwicklung auf Schulebene             |
| Jahrgang, Schulstufe, National/International | Schulverwaltung, gegebenenfalls interessehalber Schulleitung & Lehrpersonen | Steuerung des Schulsystems, Programmsteuerung               |

Jede Ebene ist für andere Aspekte zuständig, benötigt demnach andere Aggregationsniveaus und ist fähig zu anderen Handlungen.

#### 5.1.4 Lehrpersonen

Die Lehrpersonen als erste Adressaten von Ergebnismeldungen werden im Folgenden unter den Gesichtspunkten Attribution, Selbstwirksamkeit, Kommunikationskultur, Professionsverständnis sowie Ängste von Lehrpersonen betrachtet, um den Umgang mit Ergebnismeldungen im Schulkontext vielseitig beleuchten zu können.

#### *Attribution von Ursachen*

Das Referenzsystem der Lehrpersonen setzt sich vor allem zusammen aus der eigenen Klasse, dem eigenen Unterricht und den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Erhalten nun die Lehrkräfte die entsprechend für ihre Ebene sinnhaft aufbereiteten Daten, ergibt sich grundsätzlich die Chance, daraus zu lernen, wie andere *ihr* Handeln beurteilen (Oelkers 2004). Das Spezifikum bei Ergebnismeldungen ist jedoch, daraus zu lernen, wie andere Handeln, Leistung und Fähigkeiten *ihrer Schülerinnen und Schüler* beurteilen (vgl. Kapitel Abgrenzung von Feedback und Rückmeldung). Wie bereits bei der Abgrenzung von Feedback und Rückmeldung beschrieben, wird nicht den Personen, die die Daten durch ihr Verhalten produzieren (Schüler im Test) die Information zurückgemeldet, sondern Dritten, nämlich den Lehrpersonen. Daraus resultiert eine verdrehte, nach der Attributionstheorie – Ursachen von Ergebnissen können unterschiedlich beurteilt werden (vgl. Weiner 1994) – je-

doch nachvollziehbare Zuschreibung der Verantwortlichkeiten: Die Lehrpersonen fühlen sich nur indirekt für schlechte Ergebnisse bei Leistungsstudien verantwortlich, wenn sie die Ursachen für die wenig zufrieden stellenden Ergebnisse

- a) in den stabilen oder variablen Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler sehen (Schüler sind nicht schlau genug oder faul) oder
- b) in den Umständen des Tests sehen (Test war zu schwer, am Testtag war es zu heiß).

Ursachen für Misserfolg werden häufig externalisiert, das heißt, die Lehrpersonen betrachten die Ergebnisse in Schulleistungsstudien nicht in Zusammenhang mit ihrem Lehrerhandeln. Dem gegenüber steht die Öffentlichkeit (Fachöffentlichkeit, Eltern), die bei ungenügenden Leistungen die Lehrpersonen als verantwortlich ansehen, da diese ihrem Arbeitsauftrag – Kindern und Jugendlichen Bildung zu vermitteln – nicht oder schlecht nachgekommen sind. Die Schülerinnen und Schüler selbst sind jedoch auch für ihre Leistung verantwortlich (vgl. Kapitel 5.1.1). Sie werden in der aktuellen Debatte nicht als für ihre eigene Leistung zuständig angesehen, da den Lehrkräften die Hauptverantwortung für die Leistung der Kinder und Jugendlichen zugesprochen wird. Dies wird kombiniert mit der Unterstellung, dass Eltern darin versagen die Kinder so zu erziehen, dass sie „beschulbar“ sind. Zum einen müssen Schülerinnen und Schüler auch in der Debatte um die Verwendung von Ergebnisrückmeldungen stärker als Akteure wahrgenommen werden. Zum anderen müssen sie sich mit Ergebnisrückmeldungen auseinandersetzen und die Bereitschaft mitbringen auch ihr Unterrichtshandeln in Frage zu stellen, sofern dafür überzeugende und nachvollziehbare Informationen vorhanden sind. Ergebnisrückmeldungen müssen also so gestaltet sein, dass Lehrpersonen daraus auf das Unterrichtshandeln beziehbare Schlüsse ziehen können und sich selbst als Teil des Prozesses betrachten (vgl. Kapitel A\_5.2).

### *Selbstwirksamkeit*

Attribution von Ursachen und die subjektive Überzeugung kompetent zu sein hängen zusammen (Schwarzer & Jerusalem 2002, 29):

*„Wenn eine Leistung nicht der eigenen Kompetenz sondern äußeren Umständen zugeschrieben wird, stimuliert sie nicht die Selbstwirksamkeitserwartung.“*

Misserfolg externen Ursachen (Wetter, Schüler, Test) und Erfolg internen Ursachen (Kompetenz, Fähigkeit, Professionalität) zuzuschreiben, ist nach Schwarzer & Jerusalem (2002) selbstwertdienlich. Es gibt nun meines Erachtens nach zwei Varianten, wie mit Ergebnisrückmeldungen umgegangen werden kann:

Variante 1: Die Lehrpersonen beziehen die Ergebnismeldung gar nicht auf sich, sondern verstehen sich nur als Moderator zwischen Schülerschaft und Bildungsforschung, so ist weder die Ursachenzuschreibung noch die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen interessant.

Variante 2: Die Lehrpersonen beziehen die Ergebnismeldung auf sich selbst und führen das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in einem Leistungstest zum Beispiel auf den vorher durchgeführten Unterricht zurück. Hier wäre es dem Selbstwert der Lehrperson zuträglich, schlechte Leistungen den externen Ursachen (faule Schüler, schlechte Tests) und die guten Leistungen sich selbst (guter Unterricht) zuzuschreiben. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Ergebnismeldungen den Lehrpersonen Informationen liefern – über die Folgen ihres Unterrichts anhand von Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist also von Interesse.

Balk (2000) zeigt in seiner Untersuchung von Dozenten, die von Studierenden Rückmeldungen zum Unterricht erhielten und darauf reagieren konnten, dass Personen mit einer *hohen* Selbstwirksamkeitserwartung zurückgemeldete Informationen eher konstruktiv nutzen als Personen mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung. Sofern das Selbstwertgefühl von Lehrkräften durch Rückmeldungen über schlechte Leistungen ihrer Schüler stark angegriffen wird, ist nicht davon auszugehen, dass sie auf Grundlage dieser Informationen Maßnahmen entwickeln. Eher wird davon ausgegangen, dass sie sich selbst – und damit auch ihre Selbstwirksamkeit – schützen und die Verantwortung für die Leistungen extern attribuieren.

### *Professionsverständnis*

Lehrerinnen und Lehrer stehen nach „PISA-Schock“ und damit einhergegangenen Entwicklungen im Bildungsbereich unter dem öffentlichen Druck, die Schülerleistungen insgesamt zu verbessern. Nicht nur auf der Ebene der Einzelschule, sondern vor allem im internationalen Vergleich erwarten die Bildungspolitiker eine Anhebung des Leistungsniveaus. Der Alltag der Lehrpersonen beinhaltet nun, durch Leistungsmessung und Rückmeldungen zu kooperieren, zu koordinieren und gemeinsam zu reflektieren. Wie gehen Lehrpersonen mit dieser neuen Situation um?

Die Kompetenz und Bereitschaft, sich einer Rückmeldung über den Erfolg des eigenen Unterrichts zu stellen, sollte zum professionellen Selbst- und Fremdbild der Lehrkräfte gehören (Weinert 2002b). Privileg (Helmke 2003) oder Last (Altrichter 1996) der Lehrkräfte war bisher, dass sie sich der Bewertung der eigenen Arbeit, dem Vergleich mit anderen entziehen konnten und allein den Alltag im Klassenzimmer bewältigt haben (Kotthoff 2003, Lortie 1972,

Terhart 1995, Terhart 2002a, 2002b). Die Professionalität von Lehrpersonen umfasst den reflexiven, kritischen Umgang mit der eigenen Tätigkeit (Thiel & Ulber 2006) und vor allem auch mit dem Erfolg des pädagogischen Handelns. Auch wenn immer wieder darauf verwiesen wird, dass Schulerfolg von vielen, mehr oder minder gut zu operationalisierenden Faktoren beeinflusst wird (Hosenfeld 2005a, Moser & Tresch 2005), schmälert dies nicht den Anspruch an Schule und Lehrpersonen die Schüler bestmöglich, kompetent und zielführend (Ziel: Leistungszuwachs, Lernerfolg) zu unterrichten.

Personalentwicklung und Teamentwicklung sind auf der Ebene der Einzelschule die entscheidenden Bausteine für die Nutzung von Leistungsmessungen und Unterrichtsforschung. Lehrkräfte müssen sich daran gewöhnen, dass sie Rückmeldungen erhalten – ohne sie als Diskriminierung zu empfinden. Kritische Rückfragen über Leistungsstand und Wirkungen des pädagogischen Handelns müssen erlaubt sein. Viele Schulen, Kollegien und Lehrpersonen wollen sich jedoch nicht entwickeln oder entwickelt werden. Die Bildung von innovationsengagierten oder innovationsresistenten Milieus in Schulen beeinflussen den Innovationsprozess auf individueller und organisationaler Ebene (Terhart 2002b). Eine der großen Fragen der aktuellen Debatte ist (Terhart 2002b, 108), wie

*„man ein System aktivieren kann, das zwar Lernen der Schüler zu organisieren hat, selbst aber in großen Teilen meint, nicht lernen zu müssen.“*

Die Nutzung der Ergebnissrückmeldung, der Aufbau einer Rückmeldekultur wird durch verschiedene Faktoren auf Seiten der Lehrpersonen gehemmt, zum Beispiel durch mangelnde Lern- oder Kommunikationsbereitschaft sowie verschiedene Ängste, die den Umgang mit externen Informationen beeinflussen.

### *Kommunikation*

Bisher zeichnet sich die übliche Kommunikation über den Lehrberuf als ganzheitlich, personengebunden, alltagssprachlich, emotional, nicht als präzise und personenneutral aus (Terhart 2002b). Durch die personengebundene Kommunikation wird die Rückmeldung als personengebundene Kritik verstanden und produziert Abwehr. Häufig wird von einer Kultur der Vereinzelung in Schulen ausgegangen (Söll 2002). Das Einzelkämpfertum ist jedoch ein Zerrbild, da es den informellen, kollegialen Austausch übersieht: Ohne Kommunikation wäre Schulalltag gar nicht möglich.



### *Belasteter Umgang mit dem Thema Bewertung*

Bei Lehrpersonen, Schülerschaft und Arbeitgebern besteht ein Bewusstsein über die mangelnde Transparenz der Bewertungen (Oelkers 2004). Dieser Umstand ist ein Schwachpunkt im Bildungssystem und ist ein emotional besetztes Thema. Fragen von Standards und Selektionskriterien werden im Schulhaus nicht offen erörtert und geklärt. Dies kann zu einem belasteten Umgang mit dem Thema Leistungsstandards und -messung in Hinblick auf die Schülerschaft führen und kann als Spiegelbild des belasteten Umgangs der Lehrer mit der Bewertung und Einschätzung ihrer beruflichen Kompetenz verstanden werden. Lehren und Lernen beinhalten eine strukturelle Unsicherheit. Vielleicht sind Lehrpersonen gegenüber Tests abwehrend, weil sie sich mit dem Nebulösen dieser Prozesse abgefunden haben und keine harten Fakten mehr „benötigen“. Sie haben möglicherweise verinnerlicht, dass Unterrichtserfolg etwas Unsicheres ist und sind gegenüber allen empirischen Beweisen skeptisch. Ergebnismeldungen können dazu beitragen ein neues System zu verankern, nämlich die Umstellung von der „guten Absicht“ auf „den beschreibbaren Ertrag“ (vgl. Oelkers 2004).

### *Bevormundung/Entmündigung von Lehrpersonen*

Van Ackeren (2005b) plädiert dafür, Lehrpersonen als Experten wahrzunehmen. Die Berücksichtigung ihrer Kompetenzen und der professionellen Urteilsfähigkeit führt eher dazu, dass der taktische Umgang mit Leistungsmessungen reduziert wird, Evaluationen werden eher akzeptiert, wenn sich die evaluierten Personen ernst genommen fühlen. Im Rahmen der Schulleistungsstudien ist dies häufig problematisch, da Forscherteams oder die Bildungsverwaltung die Durchführung von Studien planen, die Lehrpersonen mehr oder minder freiwillig mitmachen können, die Inhalte der Studie jedoch bereits festgelegt sind und keine weiteren Inhalte von Seiten der Lehrperson eingeplant werden können. So haben die Lehrpersonen, obwohl für sie mit den Untersuchungen großer Aufwand verbunden ist, kaum oder keine Einflussmöglichkeit darauf, was untersucht wird.

### *Angst vor Missbrauch der Daten*

Aufgrund mangelnder Transparenz, was mit den Daten passiert, besteht von Seiten der Lehrpersonen Angst vor dem Missbrauch der Daten oder aber vor Sanktionen auf Grundlage der Daten. Diese Angst verführt dazu, bei den Tests die Daten zum eigenen Vorteil zu verändern, zum Beispiel wenn die Datenerhebung und Dateneingabe von den Lehrpersonen selbst vorgenommen wird (Stähling 2005). Wenn die Nutzung der generierten Daten, Informationen und Resultate jedoch transparent und nachvollziehbar ist und keine Drohkulisse

anhand der Neuerungen aufgebaut wird, wenn der Vergleich mit anderen zum Professionsverständnis gehört, wird auch die Fälschung der Daten unwahrscheinlich. Sofern der Fokus Leistungsmessung nicht auf der Rechenschaftslegung, sondern auf Verbesserung liegt, könnten die Beteiligten eher bereit sein, mitzuarbeiten und sich offen zu äußern, was im Unterricht gut funktioniert und was nicht (Cahill 2005).

### *Angst vor Konkurrenz*

Eine weitere Befürchtung der Lehrpersonen ist, dass durch die neuen Formen der Leistungsmessung in den Schulen zwischen den Lehrpersonen Wettbewerb geschürt wird, der sich kontraproduktiv auswirkt und nicht zu einer Verbesserung der Leistungen führt (Stähling 2005). Außerdem zeigen sich die Lehrpersonen selbst skeptisch gegenüber den vergleichenden Leistungstests, da sie befürchten, dass es Unterrichtsfächer der ersten und zweiten Liga geben wird und die überfachlichen Ziele vernachlässigt werden (Schwippert 2005b).

Lehrpersonen sind bisher unentschieden, pendeln zwischen Abwehr, Neugierde, Interesse, dem Wunsch nach Unterstützung und einer geringen Bereitschaft selbst etwas zu verändern (Ditton et al. 2002b, Peek 2004a). Meiner Meinung nach ist es legitim, die Lehrerschaft dazu zu ermutigen, neue Entwicklungen in der Bildungsforschung für die eigene professionelle Entwicklung zu nutzen und gleichzeitig zu hinterfragen, ob die Informationen tatsächlich verwendet werden.

Darüber hinaus müssen auch die Forderungen der Lehrpersonen nach zusätzlichen Ressourcen für die Umsetzung der neuen Entwicklungen ernst genommen werden. Zwar wird als Vorteil aufgeführt, dass die Bereitstellung externer Daten die Schulen zeitlich entlastet (Fitz-Gibbon 1996), es zeigt sich jedoch, dass für die Aufbereitung und Verwendung der zurückgemeldeten Informationen zeitliche Ressourcen benötigt werden. Schulentwicklung funktioniert also nicht ohne Investition von zeitlichen und personellen Ressourcen. Dazu kommt, dass Schulen ganz unterschiedlich mit den Informationen umgehen und viele verschiedene Entwicklungskonzepte notwendig sind und diese auch von Seiten der Bildungsforscher akzeptiert werden müssen. Individuelle und schulische sowie externe Bedingungen beeinflussen also den Umgang mit Ergebnisrückmeldungen. Die Akzeptanz von Evaluation sowie eine positive Einstellung zu Evaluationen und die Bezugnahme der Ergebnisse auf die eigene Schülerschaft spielen für eine erfolgreiche Umsetzung der Ergebnisse eine große Rolle (Kohler 2004, Schrader & Helmke 2003, Schwippert 2004). Schulen benötigen darüber hinaus für die Umsetzung der Ergebnisrückmel-

dungen strukturelle Neuerungen, zum Beispiel einen Verantwortlichen: Die Nutzung der Informationen hängt davon ab, ob es eine Person gibt, die sich für den Prozess verantwortlich fühlt, an den Informationen interessiert ist und im Kollegium technische und inhaltliche Aspekte – die Auswertung und Verwendung betreffend – vermitteln kann (vgl. Balk 2000, Saunders & Rudd 1999).

Aus dem Einzelkämpfertum herauszutreten, sich im Kollegium gemeinsam über Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts auszutauschen sowie Maßnahmenpläne zur Verbesserung der Schulqualität zu entwickeln und umzusetzen, erfordert Mut, Energie, Motivation und Unterstützung. Unterstützung kann den Lehrpersonen zum Beispiel in Form von Ergebnisrückmeldungen gegeben werden, sprich durch valide, datenbasierte Informationen, die die Standortbestimmung erleichtern, von der ausgehend Unterrichtsentwicklung starten kann. Die Professionalisierung der Lehrpersonen wird durch den geübten, alltäglichen Umgang mit solchen Informationen gefördert. Lehrkräfte (und andere Akteure) benötigen dafür jedoch Rückmeldungen, mit denen sie umgehen können, damit sie nicht, wie ihnen Weinert (2002a, 360) in den Mund legt, zweifelnd fragen müssen:

*„Und was nützen mir die Daten für die Verbesserung meines Unterrichts?“*

## 5.2 Rezeption von Rückmeldungen: Die Gestaltung der Informationen

Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass Ergebnismeldungen sich immer an der zugrunde liegenden Datenbasis orientieren müssen und nur dann verwendet werden können, wenn sie an die Handlungsebene der Zielgruppe anschlussfähig sind. Daher betrachte ich in diesem Kapitel die möglichen Gestaltungsformen von Ergebnismeldungen und beziehe hierbei die Erfahrungen aus anderen Studien zum Umgang mit Rückmeldungen ein. Helmke weist in seiner Modellbeschreibung auf die Rolle der Informationsgestaltung hin:

*„Eine erfolgreiche Orientierung hängt maßgeblich davon ab, ob die entsprechenden Informationen so verpackt, gestaltet und kommentiert sind, dass Missverständnisse und Fehlinterpretationen wenn nicht ausgeschlossen so doch minimiert werden.“*

(Helmke 2004, 12)

Geht man davon aus, dass die zurückgemeldeten Informationen Anlass für Veränderungen geben, so besteht die Frage nach dem *wie* der Interpretation und Nutzung. Fehlinterpretationen und ineffektive Veränderungen der Schulpraxis sollen vermieden werden, indem die Rückmeldung entsprechend klar und verständlich gestaltet wird. Es gibt aus verschiedenen anderen Studien bereits Erfahrungen, wie die Informationen aufbereitet werden können (Groß Ophoff 2006, Kluger & deNisi 1996, Kirkup et al. 2005, Moser & Tresch 2004a, 2004b, Moser & Tresch 2005, Nachtigall & Kröhne 2006, Peek 2004b, Rowe 2005, Rowley & Congdon 2005). Die Rezeption der Informationen ist der erste Schritt der Verwendung und wird im Folgenden in Zusammenhang mit den Erfahrungen zur Gestaltung von Informationen diskutiert.

Feedback im Kontext von Schulevaluation grenzt sich vom Individualfeedback dadurch ab, dass es sich an eine Institution als Ganzes, an eine Gruppe von Lehrpersonen (alle Lehrerinnen der 3. Klasse o.ä.) richtet und (wie im Kapitel *Abgrenzung von Feedback und Rückmeldung* beschrieben) nicht nur aus dem Austausch zwischen der Lehrperson und dem Schüler besteht, sondern auch die Teams der Bildungsforscher in den Prozess eingebunden sind und über die Ergebnismeldung mit der Lehrperson die Leistung der Schüler thematisiert.

Objektivierbare und transparente Kriterien zur Beschreibung und Bewertung der beobachteten Prozesse sind hier wichtig, vor allem um die Akzeptanz der Information zu erhöhen. Die Subjektivität, die in einem Individualfeedback ein Qualitätsmerkmal ist, hat hier keinen Raum, da es nicht darum geht zu erläutern wie eine Einzelperson die Leistung der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen hat, sondern wie nach festgelegten Kriterien die Schüler-

schaft abgeschnitten hat. Um eine zielführende Kommunikation zwischen den Gruppen zu ermöglichen, ist es notwendig diese Kriterien transparent zu machen und vorher festzulegen. Dies sind zum einen *inhaltliche* Kriterien (Was ist das Thema der Rückmeldung? Z.B. Schulleistung Mathematik Klasse 3.), zum anderen sind dies Kriterien, die sich auf die *Ausgestaltung* der Rückmeldung beziehen.

Die Einhaltung von Regeln ist bei Ergebnismeldungen in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Einerseits auf der Ebene der Tests in Hinblick auf die klassischen Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität. Andererseits auf der Ebene der Gestaltung von Ergebnismeldungen. Die für das Individualfeedback beschriebenen Regeln für Rückmeldungen, zum Beispiel die Rückmeldung von veränderbaren Aspekten anstatt von Personeneigenschaften, können auch für die Rückmeldungen aus Schulevaluationen gelten. Die Beachtung dieser Regeln garantiert jedoch nicht automatisch, dass die mit Ergebnismeldungen verbundenen Ziele verwirklicht werden. Aber eine Rückmeldung, die sich an Feedback-Regeln orientiert und messen lassen kann, trägt dazu bei, dass die Informationen für Schul- und Unterrichtsentwicklung von den Lehrpersonen akzeptiert werden. Damit ist ein wichtiger Grundstein für die Nutzung der Information gelegt.

Eine **gute** Ergebnismeldung wird hier definiert als *eine hilfreiche, anwendbare Information, die Lehrkräften zur Verfügung steht, um Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen und im oben beschriebenen Sinne lernwirksam ist* (vgl. Landwehr 2003).

Ergebnismeldungen orientieren sich immer an der Frage „Was braucht der *Empfänger*, um aus dem Feedback möglichst viel lernen zu können?“ Es geht nicht um die Profilierung des Feedbackgebers, sondern um den Lernzuwachs desjenigen, der die Rückmeldung erhält. Es muss genau bedacht werden, welche Information für den Evaluierten wichtig und nützlich ist. Bewertende Urteile sind nicht Teil eines lernorientierten Feedbacks. Die Diskussion um negative Auswirkungen von Rankings unterstreicht diesen Punkt (Demmer 2000, Peek 2006). Das heißt auch: Nicht viele Informationen sollen bereitgestellt werden, sondern qualitativ hochwertige und relevante Informationen (Nachtigall et al. 2005, Nachtigall & Kröhne 2006).

Im Folgenden werden die Kriterien einer guten Rückmeldung aufgeführt, in Anlehnung an die im Kapitel *Abgrenzung von Feedback und Rückmeldung* erläuterten Feedbackregeln.

### *1) Der Feedback gebende Part*

Die Quelle der Information muss vertrauenswürdig und glaubwürdig sein. Die Personen oder Institutionen, die entweder extern Leistungsmessungen durchführen (z.B. BeLesen) oder Tests für interne Evaluationen zur Verfügung stellen (z.B. Klassenscockpit) sollten Kompetenzen für den jeweilig abzufragenden Inhalt mitbringen, die Instrumente sorgsam entwickeln und mit den Daten gemäß Absprachen umgehen, z.B. die Anonymität der Teilnehmer wahren (vgl. Brinko 1993).

### *2) Ziel- und Zweckgebundenheit*

In einer guten Ergebnisrückmeldung wird der Zweck des Instruments definiert und klar kommuniziert und die Grenzen der Information werden deutlich formuliert.

### *3) Übermittlung der Information*

Eine gute Ergebnisrückmeldung ist einfach zu erhalten, sprich von der Zielperson auszudrucken, online verfügbar etc. Die Information wird entweder automatisch postalisch zugesandt oder kann im Internet abgerufen werden. Wenn der Aufwand zu groß ist, um die Information zu erhalten, werden die Lehrpersonen kaum ihre Zeit damit verbringen wollen erst die Information anzufordern. Daher sind Ergebnisrückmeldungen, die nur auf Anfrage zu erhalten sind, nur in besonderen Fällen empfehlenswert, nämlich dann, wenn sich dieses Vorgehen durch spezielle Zielsetzungen rechtfertigen lässt.

Einige Projektteams (z.B. VERA, Kompetenztests Thüringen, Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen) erhoffen sich von Online-Formaten die implizite Weiterbildung der Lehrkräfte, die sich so mit Neuen Medien befassen müssen, um die Rückmeldung erhalten zu können. Die Lehrpersonen sind also gezwungen, sich Kompetenzen in der Nutzung des Internets anzueignen. Ob dies tatsächlich funktioniert oder ob sich bei diesem Vorgehen nur ohnehin sehr interessierte Lehrkräfte mit Kenntnissen in der Nutzung des Internets mit Rückmeldungen beschäftigen, kann hier nicht geklärt werden. Möglich ist auch, dass sich aufgrund der unterschiedlich stark ausgeprägten Kenntnisse im Bereich Internet, Kooperationen zwischen Kollegen ergeben – der eine also für den anderen die Informationen beschafft.

Lehrkräfte, die ihre Schulrückmeldung im Rahmen eines Trainings oder eines Treffens erhalten, zeigen positivere Einstellungen, als die Lehrkräfte, die die Information nur schriftlich erhalten, da der persönliche Austausch vor Ort möglich ist, wie Tymms (1995, 1997) zeigen konnte. In zwei Studien wurden in einem experimentellen Design verschiedenen Formen von Rückmeldungen an Lehrkräfte gegeben: Entweder erhielten die Personen nur schriftliche In-

formationen oder sie konnten an einem Rückmelde-Workshop teilnehmen. Die Lehrpersonen, die am Workshop teilgenommen hatten äußerten sich positiver zu dem Feedback und ihre Schüler zeigten in den nachfolgenden so genannten *Key Stage Results* bessere Ergebnisse (vgl. auch Visscher & Coe 2002).

#### 4) *Ansprechpartner*

Eine gute Rückmeldung benennt einen Ansprechpartner für organisatorische, inhaltliche, fachliche und statistische Fragen. Schwippert (2004a) erläutert eine Form der Ergebnisrückmeldung, die auch eine von Moderatoren geführte Diskussion und Analyse der Resultate einschließt.

#### 5) *Aktualität und Zeit*

Die Informationen müssen einen konkreten Bezug zu aktuellen Situationen beinhalten. Eine gute Ergebnisrückmeldung erfolgt zeitnah, so dass die Informationen schnell umgesetzt werden können. Rückmeldungen, die erst gegeben werden, wenn das Schuljahr bereits vorbei ist, wenn die Schülerinnen und Schüler die Klasse oder Schule verlassen haben, können der Unterrichtsentwicklung nur, wenn überhaupt, abstrakt nützlich sein. Für die Schüler/innen ist eine verspätete Rückmeldung dann wirksam, wenn die Resultate den Lehrpersonen weitergereicht werden, die die Schüler und Schülerinnen nun unterrichten. Dies erfordert jedoch ein hohes Maß an Kommunikationsbereitschaft und Offenheit zwischen den Lehrpersonen. Lehrpersonen können auch späte Datenrückmeldungen für die eigene Unterrichtsentwicklung verwenden, sofern sie die Informationen nicht nur auf die Klasse bezogen verstehen, bei der die Daten erhoben wurden, sondern diese ganz grundsätzliche Aussagekraft haben. Ist dies nicht der Fall, wären zu spät zurückgemeldete Ergebnisse wirkungslos (Moser & Keller 2002).

#### 6) *Curriculare Validität*

Der Einbezug von Lehrpersonen, Fachdidaktikern und die Berücksichtigung von Lehrplänen und Bildungsstandards bei der Konstruktion der Tests, die die Basis für die Rückmeldung liefern, führen zur curricularen Validität, die grundlegend ist, um die zurückgemeldeten Informationen in Handeln umsetzen zu können. Lehrpersonen empfinden die Ergebnisrückmeldungen dann als informativ und relevant, wenn in den vorhergegangenen Tests auch das abgefragt wurde, was im Unterricht durchgenommen wurde bzw. im Lehrplan vorgesehen ist. Die Berücksichtigung des Know-hows von Lehrpersonen erhöht darüber hinaus die Akzeptanz der Ergebnisrückmeldungen (van Ackeren 2005b).

### 7) *Zielgruppenorientierung*

Das Ziel der Rückmeldung, die zurückgemeldete Information, muss sich am Handlungskontext der Zielgruppe orientieren. Die Schul- und Klassenebene benötigt speziell aufbereitete Informationen (Schul-, Klassen- und Individualdaten, keine Systemdaten) und hat ein spezifisches, an den Alltagstheorien orientiertes Verständnis der Information. Nur wenn die Information, die zurückgemeldet wird, entsprechend der Handlungsebene der Zielgruppe gestaltet und nachvollziehbar ist, kann die Information umgesetzt werden. Schulleitungen sollten also beispielsweise Ergebnisse der Schule erhalten, Lehrpersonen Ergebnisse der Klasse und Verwaltungen Ergebnisse des Schulbezirks, der zu verwalten ist (Bähr 2003, 2006).

### 8) *Handlungsbezug*

Die Rückmeldung bezieht sich auf beeinflussbare, veränderbare Aspekte des Handelns, um Abwehrreaktionen und Frustration so gering wie möglich zu halten. Lobendes oder kritisierendes Feedback erzeugt weniger positive Effekte als Rückmeldungen, die sachlich sind, da erstere sich auf das Selbst konzentrieren und vom veränderbaren Inhalt ablenken (Kluger & deNisi 1996).

Im Gegensatz zum Feedback zwischen zwei Individuen, ist dieser Aspekt hier schwieriger umzusetzen, da in diesem Kontext keine einheitliche Definition von „*Veränderbare Aspekte*“ vorhanden ist:

- Das Unterrichtshandeln der Lehrkraft kann verändert werden.
- Die Leistung der Schülerinnen und Schüler kann verändert werden.
- Rahmenbedingungen des Schulalltags können, zumindest theoretisch, verändert werden.

Kontextmerkmale der Kinder können zum Beispiel, insbesondere von der Lehrperson, nicht verändert werden oder sind grundsätzlich nicht veränderbar (Intelligenz, Bildungsstand der Eltern). Wenn diese Informationen in Ergebnissrückmeldungen einfließen, sollten sie mit einem Hinweis auf ihre Interpretationsfähigkeit versehen werden (Nachtigall & Kröhne 2006).

### 9) *Verständlichkeit & Darstellungen*

Eine gute Ergebnissrückmeldung ist verständlich und in der Fachsprache der Zielgruppe verfasst. Sie ist übersichtlich, ansprechend und gut lesbar.

Aktuelle Entwicklungen in der statistischen Datenanalyse (Multi-Level, Value Added, u.a.) haben neue Möglichkeiten eröffnet und die Kultur der Ergebnissrückmeldungen weiter vorangebracht (Visscher & Coe 2002). Die Rezipienten der Ergebnissrückmeldungen müssen einerseits auf den Stand gebracht werden, diese hochkomplexen Informationen verstehen zu können. Andererseits ist es eine Aufgabe, die komplexen statistischen Analysen unter Berücksichtigung



aller Fallstricke (Fehlinterpretationsmöglichkeiten) so aufzubereiten, dass auch ein Laie sie verstehen kann. Die klare Darstellung der Resultate und der Verzicht auf ausschweifende Erläuterungen der statistischen Werte sind wünschenswert und können zur Vermeidung von Über- oder Missinterpretation der Ergebnisse beitragen (Peek 2004). Klieme et al. (2003b), Watermann et al. (2003a, 2003b) und Rolff (2002b) weisen auf die Gefahr der Fehl- und Überinterpretation hin, die durch die Berücksichtigung unbedeutender Unterschiede und Missverständnisse entstehen können. Dies muss für die Gestaltung der Rückmeldungen bedeuten, dass darin entweder statistisch wichtige, aber für Lehrkräfte in Bezug auf ihre Unterrichtspraxis irrelevante Aspekte ausgeklammert werden oder dafür gesorgt wird, dass die Bearbeitung der zurückgemeldeten Informationen mit ausgebildeten Moderatoren und Schulentwicklern vorgenommen wird.

Sofern eine Ergebnismeldung nicht verstanden werden kann, da Fachbegriffe und sehr abstrakte Informationen präsentiert werden, Tabellen und Diagramme nicht vollständig oder nachvollziehbar beschriftet und gestaltet sind, können die Informationen nicht genutzt werden. Die Ergebnismeldung sollte nicht zu viele Diagramme und Tabellen enthalten. Die Abbildungen, müssen so groß sein, dass alle Informationen im wahren Sinne des Wortes lesbar und übersichtlich sind.

Zu viel Information überfordert und hier gilt: Weniger ist mehr. Hinweise, wo vertiefende Informationen zugänglich sind, sind besser als eine Masse an Informationen, die dann eher dazu führt, alles beiseite zu legen.

Eine geschmackvolle Broschüre nimmt man eher zur Hand als eine funktionale – auch wenn gerade in der Wissenschaft letzteres im Vordergrund stehen sollte, schadet die Ansprache der ästhetischen Sinne nicht.

#### *10) Die Informationsaufbereitung*

Die Ausgestaltung von Rückmeldungen ist vielfältig und es gibt keine eindeutigen Angaben, was richtig oder falsch sei. Im Folgenden werden jedoch Erfahrungen aus anderen Studien dazu erläutert.

Kluger & deNisi (1996) haben eine Meta-Analyse von 131 Studien, in denen Rückmeldung gegeben wurde, durchgeführt und untersucht, ob die so genannten *Feedback Interventions* Effekte erzielt haben. Es zeigte sich, dass zwar in einem Großteil der Studien die Rückmeldungen positive Effekte erzielt haben, allerdings auch bei 38% der Studien auf Grund der Rückmeldung negative

Effekte erzielt wurden. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass die Folgen von Rückmeldungen immer positiv sind.

Als Schlussfolgerung der Meta-Analyse formulieren Kluger und deNisi (1996), dass Rückmeldungen vor allem dann wirksam sind, wenn sie auf die *task-motivation* Ebene abzielen, d.h. auf die im Mittelpunkt stehende Aufgabe. Rückmeldungen auf der *meta-task* Ebene (auf das Selbst bezogene Rückmeldungen) oder auf der *task-learning* Ebene (Details der Aufgabe) haben eine geringe Auswirkung. Auf den Kontext der Ergebnisrückmeldungen übertragen heißt das: Unter der *task-motivation* Ebene wird die Leistung der unterrichteten Schülerinnen und Schüler, der gesamten in der Verantwortung der Lehrperson stehende Klasse, verstanden. Die Lehrperson sollte also möglichst Informationen über die Leistung einzelner Schüler und die Klasse erhalten. Rückmeldungen zu den Ergebnissen einzelner Aufgaben einzelner Personen (*task-learning*) oder Rückmeldungen, die nur Klassenergebnisse erläutern (*meta-task*) können aufgrund des Detailreichtums oder des zu hohen Abstraktionsniveaus zu leicht external attribuiert und als nützliche Information verworfen werden. Die Informationen müssen sich auf die Handlungsebene des Rezipienten beziehen lassen, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde (Bähr 2003, 2006).

Coe (1998) hat in Fortführung der Ergebnisse von Kluger & deNisi ausgeführt, dass allzu detaillierte Informationen dazu führen, dass die Aufmerksamkeit bei Detailspekten der Handlung verbleibt: z.B. Bruchrechnung mit einem anderen Arbeitsblatt üben anstatt die Didaktik allgemein zu verändern. Die Routine bleibt unberührt, die Folge sind kleinteilige Veränderungen, Fortbildungen zu einem spezifischen Aspekt. Zu stark personenbezogene Informationen eines Feedbacks führen wiederum dazu, dass der Fokus z.B. nicht auf dem Unterrichtshandeln, sondern auf der Lehrperson selbst liegt, die dann als selbstwirksamkeitserhaltende Maßnahme die Ursachenzuschreibung externalisiert – und keine (Teil)verantwortung übernimmt.

Im Rahmen einer Studie mit 44 Lehrerinnen und Lehrern hat Coe (1998) herausgefunden, dass die Schüler, deren Lehrkräfte differenzierte Informationen erhielten, bessere Schulleistungen erzielten als Lehrkräfte die keine Rückmeldung bekamen. Unklar blieb allerdings wie dieser Effekt zustande kam. Er schlägt vor, dass Rückmeldungen sich auf *tasks* bzw. deren Ausführung beziehen sollten – und zwar in Beziehung gesetzt zu vorhergehenden eigenen Leistungen und nicht im Vergleich zu Ergebnissen von anderen.

Es kommt immer darauf an, welche Zielstellung mit der Informationsweitergabe verbunden ist (vgl. Kapitel A\_4). Die Ebenen der Rückmeldung können zum Beispiel Schulen im Vergleich zu anderen Schulen, Klassen im Vergleich zu allen Klassen innerhalb der eigenen Schule oder der Stichprobe sein. Die Inhalte der Rückmeldung können Mittelwerte und Standardabweichungen, Quartile, Perzentile, relative Häufigkeiten sein, Residuen, Kompetenzstufen, Position der Klasse, des Schülers im Vergleich zu anderen, Aufgabenanalysen. Es können Brutto- oder Nettowerte, also adjustierte Werte zurückgemeldet werden, die Schultyp, Geschlecht, sozio-ökonomischen Hintergrund oder die kulturelle Lebenslage berücksichtigen (vgl. Abs & Maag-Merki 2006). Es wird die Meinung vertreten, dass die Analyse von Fehlern, die in der Klasse oder bei einzelnen Schülerinnen und Schülern gehäuft auftreten, Kompetenzprofile, Stärken und Schwächen, klassenbezogene Resultate differenziert nach Aufgabenbereich, hilfreicher sind als losgelöste statistische Werte (Büchter & Leuders 2005, Terhart 2002b, von der Groeben & Tilmann 2000). Offene Aufgaben ermöglichen zum Beispiel Ergebnismeldungen mit gehaltvollen individuellen Diagnosen zu erstellen.

Sehr detaillierte, individualisierte Informationen über den Leistungsstand der Schüler haben beispielsweise auch Vor- und Nachteile: Sie erlauben einerseits eine zielorientiertere Schwerpunktsetzung im Unterricht, individuelle Diagnosehilfen (sofern die Ergebnisse entsprechend aufbereitet sind) und somit gezielte Förderung. Andererseits kann die scheinbare Exaktheit zur Überbewertung von Einzelergebnissen, Momentaufnahmen und der Abwertung anderer Informationsquellen führen. Bei unklaren Erläuterungen besteht die Gefahr der Miss- oder Überinterpretation von marginalen Unterschieden (vgl. Hille-rich 2003).

Eine gute Rückmeldung liefert bedeutsame, konkret auf Handlungen beziehbare Informationen und Interpretationshinweise: Nachtigall & Kröhne (2006) weisen mit Popham (2003) darauf hin, dass konkret beschriebene Fähigkeiten und Kenntnisse erfasst werden müssen, die auch gefördert werden können. Denkbar sind beispielsweise auch, je nach zur Verfügung stehenden Ressourcen, konkretere Hinweise<sup>16</sup>, die automatisch in der Rückmeldung generiert werden, wenn Ergebnisse bestimmte Werte unterschreiten. Außerdem müssen Vergleichsnormen identifiziert werden, zu denen die in die Praxis zurückge-

---

<sup>16</sup> Beispiel: Ihre Klasse weist in allen Bereichen Leistungen auf, die weit unter dem Durchschnitt sind. Hilfestellungen, Weiterbildungsangebote, eine Analyse der Unterrichtssituation können Sie bei folgender Anlaufstelle XYZ erhalten.

meldeten Informationen in Beziehung gesetzt werden können (Visscher 2002).

Korrigierendes oder erklärendes Feedback ist hilfreicher, zeigt mehr positive Effekte als die Rückmeldung, dass etwas falsch oder richtig gemacht wurde (Coe 2002). Fuchs und Fuchs (1986) konnten zeigen, dass Feedbacks, die Handlungshinweise beinhalten, effektiver sind als Rückmeldungen ohne solche Hinweise: Fuchs und Fuchs führten eine Meta-Analyse von 21 Studien durch. In allen untersuchten Studien wurden Rückmeldungen an Lehrpersonen gegeben, die so gestaltet waren und dazu genutzt werden sollten, Förderdiagnostisch auf den Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler reagieren zu können. Rückmeldungen mit klaren Hinweisen, wie sie zu verwenden sind sowie Anregungen die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, erweisen sich als effektiver (vgl. Visscher & Coe 2002).

Bei einmaligen Untersuchungen und sofern keine Aussagen über Ursachen des Lernstandes gemacht werden können, was bei Querschnittuntersuchungen meistens nicht möglich ist, bleibt eine Rückmeldung ein Blitzlicht, eine Momentaufnahme (Klug & Reh 2000). In diesem Fall entsteht kein Änderungsdruck, da keine Prüfung der eventuell vorgenommen Maßnahmen und ihrer Wirkung erfolgt. Hier sollte also auch die Erwartung an den Effekt einer Rückmeldung geringer sein als im Fall von langfristigen, mehrmaligen Rückmeldungen.

### *11) Psychosoziale Aspekte*

Das lernwirksame Feedback berücksichtigt auch den emotionalen Zustand des Empfängers und beinhaltet konstruktive Hinweise - positiv wie negativ. Es ist nicht möglich, diesen Aspekt in Hinblick auf die große Anzahl von Lehrpersonen, die eine Ergebnisrückmeldung erhalten, umfassend zu bedenken. Jedoch konnte eine Rückmeldung in diesem Kontext bestimmte „Befindlichkeiten“ von Lehrpersonen zumindest thematisieren sowie Stärken *und* Schwächen der Klasse berichten.

Der Empfänger des Feedbacks muss eine lernbereite Haltung mitbringen (vgl. Hillerich 2003). Dieser Punkt ist von der Feedbackgebenden Seite nicht beeinflussbar und im Kontext der Ergebnisrückmeldungen aus Schulleistungsmessungen liegt die Verantwortung hierfür bei den Lehrpersonen. Die Rückmelder können jedoch alles dafür tun, um auf Seiten der Rückmeldung erhaltenen Person die Akzeptanz der Information zu vergrößern (siehe oben).

Abschließend ist zu berücksichtigen: Je komplexer die Aufgabe (*task*) ist, zu der Rückmeldungen gegeben werden und in Bezug auf die die Rezeption untersucht wird, desto schwieriger ist es, die Effekte des Feedbacks zu analysieren (Kluger & deNisi 1996). Schulleistungen sind meines Erachtens nach eine sehr komplexe Aufgabe und es bestätigt sich hier, dass der Umgang mit Ergebnisrückmeldungen zu diesem *task* sehr schwer zu fassen ist. Diese Ausführungen zeigen, dass die Gestaltung der Ergebnisrückmeldung und die Auswahl, welche Informationen in welcher Art zur Verfügung gestellt werden, relevant sind für die Akzeptanz und auch für die Verwendung der Informationen.

Es müssen also differenzierte, verständliche Informationen und faire Vergleiche mitgeteilt sowie allgemeinen Standards und spezifischen Gegebenheiten beachtet werden. Die Ergebnisrückmeldung sollte Standardinformationen sowie tiefergehende Details und eine Anleitung zum korrekten Gebrauch enthalten. Eine curriculare Validität der Messinstrumente muss gegeben sein, um die Ergebnisse mit dem Schulalltag in Verbindung bringen zu können. Die vertrauliche Behandlung der Ergebnisse ist für die Basis der Zusammenarbeit grundlegend. Die Information soll an die Praxis bzw. die „Welt“ des angesprochenen Akteurs anschlussfähig sein, um in Handlung übersetzbar zu werden. All dies ist für die möglichen, daraus resultierenden Veränderungsprozesse wichtig. Die zurückgemeldeten Informationen sollen zeitnah gegeben werden, aktuell sein, verständlich und ansprechend präsentiert werden, relevant und nützlich sein.

Das mit der Rückmeldung angestrebte Ziel muss sich in der Gestaltung widerspiegeln und in der Auswahl der präsentierten Informationen auch erkennbar sein. Cronbach et al. (1980) haben bei Evaluationen den Schwerpunkt auf die Feedbackorientierung gelegt und darauf hingewiesen, dass eine Rückmeldung der Information nur dann nützlich ist, wenn auch Verbesserungsvorschläge, Stärken bzw. Schwächen analysiert werden. Die Rezipienten benötigen Hinweise wo und wie die Änderungen angesetzt bzw. umgesetzt werden könnten oder sollten (Cronbach et al. 1980, 251):

*„Knowing this week’s score does not tell the coach how to prepare for next week’s game”*

### 5.3 Reflektion von zurückgemeldeten Ergebnissen

Eines der Ziele von Ergebnismeldungen ist die Reflektion bzw. Interpretation der Ergebnisse, deren Ergebnis als Basis für Veränderungen dienen soll. Ich beleuchte in diesem Kapitel Bezugsnormen und faire Vergleiche. Bezugsnormen geben einen Rahmen für Reflektionsprozesse vor, Vergleichsdaten regen Reflektion an. Der reflektorische und interpretative Umgang mit Informationen ist Grundlage für Veränderungen.

*„Damit aus empirischen Daten Orientierungswissen über einen wichtigen Ausschnitt der pädagogischen Realität wird, bedürfen die Daten der kompetenten und kritischen Interpretation.“*

(Helmke 2004, 19)

Im Zyklenmodell *Von der Evaluation zur Innovation* nach Helmke und Hosenfeld (2005) wird Reflektion genauer bezeichnet als die Suche nach Erklärungen und die Erhebung zusätzlicher Information. In der vorliegenden Arbeit wird Reflektion vor allem als die kommunikative Auseinandersetzung und die Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen der eigenen Einschätzung und dem zurückgemeldeten Ergebnis verstanden. Kommunikation, das Gespräch über die Informationen kann Ausdruck von reflektierender Auseinandersetzung sein. Rückmeldungen werden durch einen kommunikativen Prozess zu Informationen: Information wird durch einen Beobachter konstituiert. Erst durch einen selektiven Akt der Aufmerksamkeit wird etwas zu Information gemacht (Berghaus 2003). Kommunikation ist also ein übergeordnetes Thema, das den Innovationsprozess nicht nur im Schritt Reflektion beeinflusst. Die Entscheidung, Reflektion über Kommunikation zu erfassen, wie in der vorliegenden Arbeit, beinhaltet die Annahme, dass der Mitteilungsprozess die geistige Auseinandersetzung mit einer Information einschließt bzw. befördert. Davon unterschieden wird das beobachtbare Verhalten, das als Aktion verstanden wird. Kommunikation trägt zum Verstehen bei und beeinflusst Individuen – durch Änderungen ihres Verhaltens, der Einstellungen oder Ähnlichem (Dorsch et al. 1982).

*„Wenn Menschen miteinander kommunizieren, so regen sie sich (intendiert oder unreflektiert) wechselseitig an, Vorstellungen, Bilder, Konstruktionen über die Wirklichkeit zu produzieren.“*

(Frindte 2001, 17)

Gespräche können also der Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten oder Problemen dienen und sind daher als Ausdruck von Reflektion zu betrachten (Altrichter 2002, Altrichter & Posch 1998, Bastian & Combe 2002, Niegemann 2005). Kommunikation ist eine zentrale Größe für die Professionalisierung der Lehrertätigkeit (Arnold et al. 2002, Bastian, Combe &

Reh 2002, Brinkmann & Reh 2005, Dalin 2005, Fullan 1999). Kommunikation und Kooperation sind eng verknüpft, denn ohne die Bereitschaft zum Gespräch kann keine Zusammenarbeit stattfinden. Die Auseinandersetzung im Team über das Unterrichtshandeln wird in der Literatur als Zeichen für Veränderungsbereitschaft gewertet (Brinkmann & Reh 2005, Düring 2004). Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass Zusammenarbeit von den Lehrpersonen gewünscht wird, aber in der Realität kaum eine Rolle spielt (Gehrmann 2003, Ulich 1996). Die Intensität der Kooperation nimmt ab, je näher kooperatives Handeln auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen bezogen ist. Das heißt: Schulfeste werden gemeinsam organisiert, aber die Gestaltung des Unterrichts nicht. Damit geht auch einher, dass die Reflektion über den eigenen Unterricht ausbleibt und Auseinandersetzungen mit dem eigenen pädagogischen Handeln nicht erfolgt, um das Unterrichtshandeln, Bewertungsstrategien oder Ähnliches in Frage zu stellen. Sofern Gespräche über Unterricht geführt werden, wird eher das Ziel verfolgt, stereotype Diagnosen über die Schülerinnen und Schüler zu verfestigen (Brinkmann & Reh 2005), anstatt das eigene pädagogische Handeln in Frage zu stellen oder die Entstehungsgeschichte von Diagnosen zu beleuchten.

Kommunikation und Reflektion bilden die Basis für Veränderungen (vgl. Kapitel A\_5.1.4, Klug & Reh 2000). Evaluationsergebnisse können für Kollegien als Diskussionsgrundlage dienen, um die Rolle verschiedener Faktoren für die Leistungsentwicklung in der jeweiligen Schule analysieren zu können. Differenzierte Rückmeldungen erlauben die Formulierung und Überprüfung von Hypothesen über mögliche Ursachen, die zu den Resultaten geführt haben. Diese Auseinandersetzung gehört unbedingt zur Professionalität der Lehrpersonen und muss Veränderungen vorausgehen, um zu vermeiden, dass übereilte, ineffektive Aktionen folgen (Hosenfeld 2005a, 2005b). Die Verständigung über die Ergebnismeldungen kann Kooperationsbereitschaft und ein gemeinsames Bewusstsein über Bewertungsmaßstäbe und Standards anregen – ein Schritt zur Verbesserung der diagnostischen Kompetenz (vgl. Kapitel A\_5.4). Peek (2006) hat Leitfragen für Lehrkräfte zusammengestellt, die zur Diskussion über und zur Analyse von Ergebnismeldungen hilfreich sind. Die Fragen lassen sich auf die Schritte Reflektion und Aktion des Zyklusmodells von der Evaluation zur Innovation beziehen. Hierzu zählen beispielsweise folgende Fragen:

### Reflektieren: Analysieren & Vergleichen

Welche Ergebnisse sind auffällig/unerwartet/erklärungsbedürftig?

Waren die zurückgemeldeten Ergebnisse (der Klasse, der Schule) in diesem Jahr besser oder schlechter als im Vorjahr? Wie sind sie in Relation zu den vergebenen Noten ausgefallen? In welchem Verhältnis stehen die Ergebnisse zu Zeugnisnoten, Parallelarbeiten, Klassenarbeiten?

Welche fachlichen Anforderungen stellen einzelne Aufgaben? Bei welchen dieser Anforderungen haben Schülerinnen und Schüler besondere Stärken oder Schwächen gezeigt? Wie lassen sich einzelne Kompetenzniveaus inhaltlich beschreiben?

### Aktivieren: Fördern & Verändern

Inwieweit besteht für einzelne Schülerinnen und Schüler einer Klasse/eines Kurses spezifischer Förderbedarf?

Treten Schwierigkeiten, Leistungsschwächen grundsätzlich oder auf einen bestimmten Bereich/Aufgabentypus bezogen auf? Gibt es Hinweise auf mangelnde Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, mangelndes Instruktionsverständnis?

Welche Konsequenzen müssen in der Fachgruppe, welche in der Konferenz besprochen werden?

Wie kann eine erste Beschreibung möglicher Ursachen für Defizite im Hinblick auf eine mögliche inhaltliche Ferne des Lehrwerks zur „Philosophie“ des Kernlehrplans aussehen?

Wie können aus den Ergebnissen Diskussionsvorlagen für die Fachkonferenz erarbeitet werden?

### Bezugsnormen in Rückmeldungen

Um Vergleiche vornehmen zu können, bedarf es neben einer internen Vereinbarung von Kriterien auch eines externen Rahmens, in dem die Ergebnisse beurteilt werden können. Zur Reflektion der zurückgemeldeten Informationen gehört der Vergleich der Daten mit einem Referenzrahmen. Daher sollen hier nochmals kurz die Bezugsnormen genannt werden, die als Vergleichsrahmen dienen. Diese sind im Kontext der Leistungsbeurteilung durch Schulnoten bekannt (Rheinberg 2002, Schrader und Helmke 2002, Weinert 2002b) und erweisen sich auch im Kontext der Ergebnismeldungen als relevant, um Informationen besser einordnen zu können. Vögeli-Mantovani (1996, S. 12) definiert Bezugsnormen wie folgt:

*„Ergebnisse von Messungen werden zu Beurteilungen oder Bewertungen, wenn die Messwerte mit einem festgelegten Maßstab (Norm) verglichen werden. Drei Bezugsnormen sind bekannt und gebräuchlich.“*



Watermann et al. (2003a, 2003b) erläutern drei verschiedene Bezugsnormen: Die *soziale* Bezugsnorm stellt die Ergebnisse mit einer normierten Vergleichsgruppe von Schülern in Zusammenhang. Der Leistungsstand wird in Bezug zu einer anderen Gruppe gesetzt: Ergebnisse Einzelner oder von Gruppen werden mit anderen Gruppen, Klassen, Jahrgängen verglichen. Die Ergebnisse können nach ihrem quantitativen Wert geordnet, d.h. in eine Rangreihe gebracht werden. Man benötigt Daten von anderen Personen oder Gruppen.

Die *kriteriale* Bezugsnorm vergleicht sachliche Standards. Der Leistungsstand wird in Bezug zu einer Kompetenz gesetzt: Ergebnisse werden mit vorher festgelegten Kriterien verglichen. Die Kriterien können erreicht, übertroffen oder nicht erreicht werden. Man benötigt Daten, die an Kompetenzstufen, Bildungsstandards orientiert sind.

Die *ipsative* Bezugsnorm vergleicht das Ergebnis mit früheren Leistungen desselben Schülers. Der Leistungsstand wird in Bezug zu einem anderen Zeitpunkt gesetzt: Ergebnisse einer Person, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden, werden verglichen. Die feststellbare Differenz entspricht dem individuellen Fortschritt. Man benötigt Daten der gleichen Person von mehreren Messzeitpunkten.

Vergleichen bzw. die zurückgemeldeten Ergebnisse in Beziehung zu anderen Informationen zu setzen macht einen Großteil des reflektorischen Umgangs mit den Informationen aus. Im Vergleich mit anderen wird die Leistung der eigenen Klasse erst bedeutungsvoll und interpretierbar. Besonders dann, wenn durch den Vergleich die Leistung der eigenen Klasse nicht zufrieden stellend ausfällt, wird nach Gründen gesucht, warum das Ergebnis so ausgefallen ist. Die Gründe dafür kann die Lehrperson bei ihrem Unterricht suchen, die Gründe können in der Schülerschaft liegen oder in den Sachverhalten, die im Test abgefragt wurden. Beruft sich eine Lehrperson nun darauf, dass die eigene Schülerschaft ein spezielles Klientel sei, von dem aufgrund der sozioökonomischen Lage oder aufgrund der kognitiven Voraussetzungen nur bedingt gute Leistungen zu erwarten seien, werden die Ursachen der Leistungsentwicklung den Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben und nicht als Folge des Unterrichtshandelns angesehen. So genannte faire Vergleiche<sup>17</sup> sind eine Möglichkeit, diese Art der Attribuierung der Leistung oder die Fehlbewertung von Ergebnissen einzuschränken.

---

<sup>17</sup> Für die ausführliche Erläuterung des Fairen Vergleichs vgl. Arnold 1999, 2002. Die Darstellung der Debatte in ihrer ganzen Breite würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Nachtigall & Kröhne (2006) weisen erstens darauf hin, dass das in der Datengenerierung verwendete messtheoretische Verfahren Folgen für die Vergleichbarkeit von Ergebnissen hat. Zweitens plädieren sie bei der Ergebnisrückmeldung für die Berücksichtigung von relevanten, dem Test vorgeordneten Einflussgrößen, wie zum Beispiel Personenmerkmale des Schülers oder Lehrers, Motivation der Schülerin oder Selbstbild der Lehrerin. Damit wird der Idee Rechnung getragen, dass Leistung jeweils kontextbezogen zu betrachten ist.

Eine Rückmeldung der Ergebnisse auf Aufgabenebene, bezogen auf die Klasse sowie die Analyse von Stärken und Schwächen der Klasse kann einem fairen Vergleich eher zuträglich sein als stärker aggregierte Daten, in denen Unterschiede nicht analysier- und interpretierbar sind. Peek (2006) gibt ein Beispiel des fairen Vergleichs: Durch die Bildung von Schul- bzw. Standorttypen, die als Subgruppen für Vergleiche als Referenzrahmen dienen, werden die Ergebnisrückmeldungen nicht sofort von den Lehrpersonen mit dem Argument abgelehnt werden, hier würden Äpfel mit Birnen verglichen und die herausgearbeiteten Unterschiede seien sinnlos. Lehrpersonen, die Rückmeldung dieser Art erhalten, können vielmehr die Informationen auf den schulspezifischen Kontext beziehen, in dem sie – und die Schülerinnen und Schüler – arbeiten.

Meine Ausführungen zeigen ein breites Spektrum von Einflussgrößen auf, die im Umgang mit Ergebnisrückmeldungen relevant sind: Von der Attribution der Ursachen, über die Kommunikationsstruktur in der Schule bis hin zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse und der Akzeptanz solcher Untersuchungen wurde in den vorangegangenen Kapiteln thematisiert, dass es eine Kombination der Elemente ist, die ermöglicht oder verhindert, dass Ergebnisrückmeldungen als Grundlage für die Verbesserung von Schule und Unterricht verwendet werden und verwendet werden können. Nun ist die Frage, welche Aktionen können – nach erfolgreicher Rezeption und umfassender Reflektion der Ergebnisse – in Gang gesetzt werden? Im Folgenden wird nun das Handeln beleuchtet, dass den nächsten Schritt auf dem Weg von der Evaluation zur Innovation darstellt.

## 5.4 Aktion: Diagnostizieren

Da Ergebnissrückmeldungen als Hauptziel die Verbesserung des Unterrichts haben, wird die *Aktion* als Kernstück des Prozesses betrachtet: Erst durch das Handeln, die eingeleiteten Maßnahmen, wird sichtbar, was vorher rezipiert und reflektiert wurde. In diesem Kapitel wird die Diagnostik – in Anlehnung an das Zyklenmodell von Helmke und Hosenfeld (2005) – als Voraussetzung für die zielgerichtete Förderung der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Auf die Frage der vorliegenden Arbeit bezogen bedeutet das: Sind Ergebnissrückmeldungen ein unterstützendes Instrument für die Diagnostik im Schulalltag? Weiterhin wird die Frage diskutiert, ob Ergebnissrückmeldungen als Impulsgeber zur Unterrichtsverbesserung beitragen können.

Ergebnissrückmeldungen selbst sind ein Instrument zur Beschreibung eines Zustandes, sie erläutern für die Lehrpersonen, wie die Leistungen der unterrichteten Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf einen untersuchten Lernbereich aussehen. Es gilt bei der Erwartung, dass mit Ergebnissrückmeldungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beigetragen werden kann, zu berücksichtigen, dass „*die Diagnose nicht die Therapie ist*“ (Heymann 2005), die Beschreibung alleine also keine Veränderung darstellt.

Vor der Therapie muss die Diagnose erfolgen: Diagnose, aus dem Griechischen von *dia* = *durch* und *gnosein* = *kennen*, beschreibt den Prozess des Erkenntnisgewinns durch die Zuordnung eines Phänomens zu einer Kategorie (Meyers 1995). Die Diagnose, also die Einordnung der Leistung der unterrichteten Schüler in einen Referenzrahmen, ist im Schulalltag – unabhängig von Ergebnissrückmeldungen – zentral. Ohne diagnostische Fähigkeiten ist eine Lehrperson nicht in der Lage, den Unterricht zu gestalten, die einzelnen Aufgaben zu entwickeln und deren Überprüfung vorzunehmen. Die Passung zwischen Lernvoraussetzung und Anforderungen ist der Grundbaustein gelingenden Lernens (Helmke 2004, Schrader & Helmke 2005). Ingenkamp (1988, 1997) unterscheidet die Diagnostik zur Erteilung von Qualifikationen (Selektionsdiagnostik) und die Diagnostik zur Verbesserung des Lernens (Förderdiagnostik) (Kiper 2001). Beides müssen Lehrpersonen können.

Die diagnostische Kompetenz ist ein Aspekt der quer über der Reflektion und der Aktion des Zyklenmodells liegt, denn sie ist einerseits reflektorische Fähigkeit und damit Grundlage für Handeln, andererseits auch Handeln selbst. Die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen, die durch Ergebnissrückmeldungen unterstützt werden kann, ist eine entscheidende Voraussetzung für die zielgerichtete Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie die Umsetzung

guter Schülerleistungen (Baumert et al. 2001, Helmke 1988). Im Zuge von PISA 2000 wurde ein Mangel der diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte in Deutschland herausgearbeitet (Helmke 2004). In den wenigen empirischen Arbeiten, die es zu diesem Thema gibt und der geringen Aufmerksamkeit, die diesem Bereich in der Lehrerbildung zuteil wird, zeigt sich deutlicher Nachholbedarf.

Ergebnisrückmeldungen werden als Initiative verstanden, die es den Lehrpersonen ermöglicht, ihre diagnostische Kompetenz zu prüfen und zu verbessern. Für die Lehrkräfte ist es unüblich, punktuelle, von externen Institutionen vorgenommene Einschätzungen zu erhalten. Lehrerinnen und Lehrer beobachten, bewerten und unterrichten ihre Schülerinnen und Schüler ein oder mehrere Jahre lang und entwickeln somit eine einerseits differenziertere, andererseits auch subjektivere Einschätzung des Leistungsprofils (von der Gathen 2006). Schrader und Helmke (2002) zeigen auf, dass es wichtig ist, um die Diagnosefähigkeit zu verbessern, die informellen, nicht transparenten und häufig subjektiven, mit verschiedenen Fehlern behafteten Urteile durch externe Informationen fortdauernd abzugleichen und zu unterstützen.

Die Bereitschaft sich mit Diagnostik auseinander zu setzen muss von Seiten der beteiligten Lehrpersonen ausgehen, die Bereitstellung relevanter Informationen muss von den beteiligten Bildungsforscherinnen und -forschern sichergestellt werden. Nach einer fundierten Diagnose erfolgt dann, um bei diesem Bild zu bleiben, die Therapie, im vorliegenden Fall wären das Maßnahmen, um die Schülerinnen und Schüler effektiver, gemäß der Diagnose zu fördern. Wie sieht jedoch die tatsächliche Umsetzung in Handeln aus?

Es wird implizit davon ausgegangen, dass Ergebnisrückmeldungen einen Impuls auslösen, der bei den Lehrerinnen zur Förderung von Schülern, zum Ergreifen von Maßnahmen oder zur Einleitung von Veränderungen führt. Diese Annahme beruht meines Erachtens nach auf dem intuitiven Verständnis, das es von Feedback bzw. Rückmeldungen gibt: Es wird angenommen, dass sich etwas bewegt, wenn es angestoßen wird (vgl. Kapitel *Abgrenzung von Feedback und Rückmeldung* Definition Feedback als Auslöser eines Schwingungszustandes). Für Lehrkräfte bedeutet das, dass von ihnen erwartet wird, sich zu bewegen, da sie ja „angestoßen“ wurden. Die bisherigen Forschungsergebnisse weisen jedoch auf etwas anderes hin: Mehrfach zeigt sich, dass die Akzeptanz der Ergebnisrückmeldungen zwar hoch ist, der Nutzen jedoch vergleichsweise gering ausfällt und die Ergebnisrückmeldungen „höchstens“ für

die Reflektion verwendet werden (Ditton 2001a, 2001b, Ditton et al. 2002a, Klug & Reh 2000, Peek & Nilshon 2004).

*„Auch bei hoher Bereitschaft zu Auseinandersetzung mit den zurückgemeldeten Ergebnissen bleibt das Ausmaß der tatsächlich eingeleiteten Verbesserungsmaßnahmen aber relativ bescheiden.“*

(Helmke 2004, 12)

Es wird befürchtet, dass selbst die aufgeschlossenen Lehrpersonen kaum Konsequenzen aus den Rückmeldungen ziehen (Schrader & Helmke 2004a, 2004b).

Fraglich ist, ob der Umstand, dass die Lehrpersonen wenig bis gar keine Handlungskonsequenzen aus zurückgemeldeten Ergebnissen ziehen, wirklich ein bedenkliches Ergebnis ist oder ob nicht vielmehr die Erwartungen an die Wirkung von Ergebnismeldungen zu hoch gegriffen waren.

Rückmeldungen können Auslöser von produktiver Unruhe sein, werden dann eher reflektorisch als handelnd genutzt (vgl. Carver & Scheier 1981, Frommer 2000, Klug & Reh 2000, Kluger & deNisi 1996, Podsakoff & Farh 1989, Schrader & Helmke 2003, Tillmann & Vollstädt 2001).

Es zeigt sich auch, dass Ergebnismeldungen sofern sie genutzt werden, eher als Bestätigung des pädagogischen Handelns verwendet werden (Moser & Keller 2002). Bei Lehrpersonen bestand Unklarheit, wie die Ergebnisse bewertet und welche Konsequenzen daraus gezogen werden sollen und können (Klug & Reh 2000). Vor allem die Bewertung von Zahlenwerten fällt den Lehrpersonen schwer. Einige Studien berichten, dass erst dann eine intensive Auseinandersetzung stattfindet, wenn Diskrepanzen, erwartungswidrige Ergebnisse und nicht zufrieden stellende Resultate auftauchen. Schulen mit guten Ergebnissen arbeiten weniger mit den Rückmeldungen.

*„Rückmeldungen sind problemlos, wenn sie Erwartungen bestätigen. Aber genau dann sind Evaluationen wertlos, weil ihr Verwertungseffekt nach Innen davon abhängt, was sie an neuen Einsichten bieten“* (Oelkers 2004, 15).

Wenn eine Schule zum Beispiel über eine Schulrückmeldung herausfindet, dass die Schülerinnen und Schüler zufrieden stellende Ergebnisse zeigen, muss sie diesbezüglich nicht unbedingt etwas ändern, könnte aber die positive Rückmeldung nutzen, um Stärken weiter ausbauen.

Die im deutschen Kontext eher als schleppend bezeichnete Umsetzung von Ergebnismeldungen in Handlungen kann ihren Grund in dem anders gelagerten Kontext von Schulrückmeldungen haben (vgl. van Ackeren 2003, Schwippert 2005). In Großbritannien werden die Ergebnisse aus nationalen Vergleichsarbeiten schon längere Zeit genutzt, zum Beispiel in Form von Dis-

kussionsgrundlagen, wie die Untersuchungen der *National Foundation for Educational Research* gezeigt haben. Es gibt eine andere Einbindung solcher Tests bzw. eine andere Verknüpfung mit Konsequenzen für die beteiligten Schulen und Lehrkräfte als in Deutschland, wo regelmäßige, vergleichende Schulleistungsstudien und daran anschließende Ergebnisrückmeldungen eine Neuheit sind. Zurückhaltende Reaktionen mit Ergebnissen aus Schulleistungsstudien im deutschsprachigen Raum sind aufgrund der neuen Erfahrung berechtigt. Die Konsequenzen, die aus den Ergebnissen abgeleitet werden, sollten vorsichtig formuliert werden und durch die Berücksichtigung verschiedene Quellen fundiert werden: Verschiedene Faktoren sind für die Resultate verantwortlich (Hosenfeld 2005). Die spezifischen Bedingungen an einer Schule müssen berücksichtigt werden und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schulen in gleicher Weise Schulentwicklung umsetzen können. Die Beteiligten vor Ort kennen die Schule am besten und sollten daher die Ziele festlegen. Die Ergebnisrückmeldungen helfen Probleme und Schwachstellen zu identifizieren. Unter der Berücksichtigung der Kontextmerkmale können dann die treffenden Maßnahmen ausgewählt werden. Von Nutz- oder Wertlosigkeit kann nicht gesprochen werden, auch wenn die Rückmeldungen nicht unmittelbar *sichtbare* Folgen haben. Einige Autoren vertreten in diesem Sinn die Ansicht, dass die Erwartungen in Bezug auf den Gebrauch der Informationen durch und für die Lehrkräfte spezifiziert werden müssen (Peek 2004b, Schrader & Helmke 2004a, Schwippert 2004a, Stamm 2003, Watermann & Stanat 2004). Es wird vor allem die Forderung erhoben, dass der Umgang mit solchen Informationen und die Kompetenz oder Bereitschaft, sich einer Rückmeldung über den Erfolg des eigenen Unterrichts zu stellen, zum professionellen Selbst- und Fremdbild der Lehrkräfte in der heutigen Zeit dazu gehören sollte.

*„Lehrerinnen und Lehrer verfügen über bestimmte Privilegien, die etwas, was auf dem normalen Arbeitsmarkt selbstverständlich ist, bisher ausschlossen: Die Bewertung der eigenen Arbeit, der Vergleich mit anderen.“*

(Helmke 2003, 162).

Es fehlen Strategien zur Reflexion der eigenen Tätigkeit, zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit – und sei es nur die Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen, dass man als Lehrperson an bestimmten Kompetenzbereichen immer wieder arbeiten muss. Hier wäre langfristig anzusetzen. Es wird gewünscht, dass Lehrkräfte diese und andere Lerngelegenheiten und Entwicklungsmöglichkeiten wahrnehmen sollten: Die Verringerung der individualistischen Berufskultur von Lehrkräften, die Entwicklung von Teamarbeit im Kollegium sowie die Erweiterung ihrer eigenen Sichtweisen durch die Einschätzung anderer würden die interne Feedbackkultur fördern.

*„Wenn Lehrerinnen und Lehrer etwas über sich lernen wollen, benötigen sie zu ihrer Selbstbeobachtung ergänzend unbedingt Beobachtungen aus einer anderen Perspektive, beispielsweise aus der Schülerperspektive.“*

(Hermann & Höfer 1999, 18).

Denn Evaluation und Ergebnismeldungen dienen nicht der Diskriminierung, also zum Beispiel der Anprangerung schlechter Klassen oder der Kürzung von Geldern aufgrund der Ergebnisse, sondern der Standortbestimmung und daran anschließender Ursachenanalyse: Wie kommen Leistungen zustande? Darauf basierend können Maßnahmen abgeleitet werden, die der Verbesserung des Unterrichts, der spezifischeren Förderung von einzelnen Schülerinnen und Schülern dienen. Zusammenfassend sei darauf hingewiesen, dass nur der besonnene Umgang mit den Instrumenten, die Unterstützung der Lehrpersonen in der Umsetzung der Ergebnisse und die Zusammenarbeit von Praktikern, Bildungsforschern und Bildungsverwaltenden dazu beitragen kann, die Schulqualität durch den Einsatz von Schulleistungsmessungen zu verbessern.

Um die Qualität des Unterrichts tatsächlich zu verbessern, empfehlen zum Beispiel Haenisch und Müller (2005) in Schulen verschiedene Neuerungen einzuführen: Alle Beteiligten (z.B. Schulleitungen und Lehrpersonen) sollten weitergebildet werden in Hinblick auf die Frage, wie zurückgemeldete Informationen genutzt werden können. Hierbei ist besonders relevant, den Akteuren zu vermitteln, dass zwischen den Ergebnismeldungen und ihrer praktischen Arbeit ein Zusammenhang besteht und diese Informationen für sie bedeutsam sein können. Innerhalb der Schulen sollte ein strukturiertes Vorgehen bei der Nutzung der Ergebnisse geplant werden, zum Beispiel die Vereinbarung von festen Terminen für Auswertungsgespräche oder die Benennung eines Koordinators bzw. Qualitätsberaters. Eine stärkere Verbindlichkeit würde die Bedeutung der zurückgemeldeten Informationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstreichen. Hilfreich wären auch die Bildung von Teams – mehrere Lehrpersonen die sich in der Analyse der Information unterstützen – oder die Kooperation mit anderen Schulen. Das Wechselspiel zwischen internem Netzwerk (Fachkollegium) und äußerem Netzwerk (Qualitätszirkel) kann sehr befruchtend wirken und die Lehrpersonen aus ihrer bisherigen Isolation herausbringen. Im Rahmen des strukturierten Austausches können dann gemeinsam Kriterien, Fragen und Zielsetzungen erarbeitet werden, Erwartungen formuliert werden und auch die Suche nach Erklärungen unter der Berücksichtigung der eigenen Unterrichtstrategie vorangetrieben werden. All dies setzt die Bereitschaft zu Kooperation und Auseinandersetzung im Kollegium voraus.

Die Verständigung über die Ergebnisrückmeldungen kann neue Kooperationsbereitschaft und ein gemeinsames Bewusstsein über Bewertungsmaßstäbe und Standards anregen, ein Schritt zur Verbesserung der diagnostischen Kompetenz und ein wichtiger Aspekt von Unterrichtsentwicklung sein. Ergebnisrückmeldungen als solche sind demnach ein erster Schritt, können jedoch nicht den Weg der Verbesserung des Unterrichts ersetzen. Jede Schul- und Unterrichtsentwicklung beginnt mit einer Standortbestimmung. Die Standortbestimmung selbst ist jedoch keine Entwicklung (Moser 2004).



### **5.5 Zusammenfassung: Der Umgang mit Ergebnismeldungen**

Die Debatte um Vor- und Nachteile von Schulleistungsstudien, vergleichender Lernstandsmessung, Ergebnismeldungen und Bildungsstandards wird von verschiedenen Autoren geführt: Demmer (2000), Frommer (2000), Helmke (2004), Heymann, H. (2005), Heymann, K. (2005), Hesse (2005), Hosenfeld (2005), Husveldt (2004), Kotthoff (2003), Kuper & Schneewind (2006), Peek & Nilshon (2004), Schneider (2005), Schwippert (2004a, 2004b), Söll (2002), Stähling (2005), Stamm (2003), Visscher & Coe (2002), von der Groeben & Tillmann (2000), von der Groeben (2005). Hierbei sind verschiedene Aspekte relevant, die im Folgenden noch mal zusammenfassend dargestellt werden.

a) Die unterschiedliche Bedeutung der Informationen für die jeweilige Ebene im bildungssystemischen Veränderungsprozess muss beachtet werden. Zwei Arten des Verständnisses von Ergebnismeldungen werden unterschieden: Information als Steuerungswissen auf der Ebene Politik und Behörden und als Intervention auf Schulebene (Rolff 2002a, 2002b). Um den verschiedenen Interpretationsperspektiven der Akteure (Lehrpersonen, Bildungspolitikern, Eltern) gerecht zu werden, sollten die Daten so aufbereitet sein, dass die auf den entsprechenden Ebenen agierenden Personen damit angemessen und zielführend umgehen können. Die unterschiedliche Nutzung der Informationen von jeweils anderen Bezugsgruppen (Öffentlichkeit, Politik, Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern, Schülerschaft) benötigt noch intensivere Erforschung (vgl. Rolff 2002a, 2002b).

b) Einflussfaktoren, die auf den Umgang mit Ergebnismeldungen wirken, wurden von verschiedenen Autoren benannt. Einfluss auf die Verwendung der zurückgemeldeten Informationen haben unter anderem:

- Merkmale der Rückmeldung wie Rechtzeitigkeit, Umfang, Art und Form (Ditton et al. 2002b, Kluger/de Nisi 1996),
- Unterstützungssysteme innerhalb und außerhalb der Schule (Peek 2004, Helmke 2004) sowie
- Merkmale der Adressaten, z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, Vorwissen, Einstellungen zu Schulleistungsstudien und Motivation (Peek 2004, Balk 2000).

c) Rezeptionsstudien können die Bedingungen und Prozesse der Auf- und Annahme extern erzeugter Leistungsdaten und deren Transformation in Maßnahmen zur Verbesserung des Lehrens und Lernens erhellen und auf diese Weise unter anderem Hinweise auf optimierte Rückmeldestrategien geben (Kohler 2005). Grundsätzlich zeigen sich in verschiedenen Studien (Ditton et

al. 2002a, Ditton et al. 2002b, Groß Ophoff et al. 2006, Kirkup et al. 2005, Moser & Keller 2002, Nachtigall et al. 2006, Peek 2004) folgende Ergebnisse:

- Das Ziel der Rückmeldung muss sich in der Gestaltung der Information widerspiegeln.
- ErgebnISRückmeldungen regen in erster Linie zur Reflektion an.
- Eine Einheitslösung (Wie soll vorgegangen werden? Welche Daten sollen zurückgemeldet werden?) für alle Schulen gibt es nicht.
- Isolierte ErgebnISRückmeldungen sind wenig hilfreich. Die Rezeption und Verwendung sollte in Verfahren zur Qualitätssicherung und Unterrichtsentwicklung eingebettet sein.
- Für die Verwendung der Ergebnisse in Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden zeitliche, personelle Ressourcen benötigt (Koordinatoren, Qualitätszirkel, gemeinsame Treffen etc.).

Die hohen Erwartungen an die Verwendung von Rückmeldungen für die jeweiligen Adressaten machen die Erforschung und die Erprobung der Wirkung von ErgebnISRückmeldungen dringend notwendig (Helmke & Schrader 2002). Inwieweit die Lehrkräfte auf die Rückmeldung reagieren und wie hoch die Akzeptanz der Information ist, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit anhand einer konkreten Studie, die Rückmeldungen verwendet hat, untersucht. Bevor die hier zu untersuchenden Fragestellungen im Einzelnen beleuchtet werden, folgt auf den nächsten Seiten die Darstellung des Rahmens der hier präsentierten Rezeptionsstudie: Das Projekt BeLesen, die Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung bei Grundschulkindern.