
154

Schulqualität

Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion

31. Juli 2000

Schulqualität

Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion

31. Juli 2000

**Herausgeber:
Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz
Kaiserstraße 163, 53113 Bonn**

Inhalt

0 Vorwort	
Wolfgang Riemann	5
1 Qualitätssicherung als Thema in der aktuellen politischen Diskussion	
Dieter Skala.....	7
2 Pädagogische Überlegungen zur Schulqualität und ihrer Evaluation	
Volker Ladenthin	14
3 Zur Qualität von Katholischen Schulen	
Joachim Dikow	42
4 Möglichkeiten zur Sicherung und Weiterentwicklung von Schulqualität für Katholische Schulen	
Joachim Dikow	54
5 Literatur	
Joachim Dikow	67

0 Vorwort

Der Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS) hatte sich im Frühjahr 1999 ausführlich mit der Frage befasst, ob und wie die öffentliche Diskussion zur Qualitätssicherung an den Schulen in Deutschland auch von den Katholischen Schulen aufgenommen werden muss.

Die KMK hatte schon im Oktober 1997 beschlossen, Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland zu ergreifen. Der AKS hielt es daher für notwendig, den Katholischen Schulen eine Handreichung anzubieten, die einerseits ermöglichen soll, sich mit dem Stand der öffentlichen Debatte vertraut zu machen, andererseits aber auch Anregungen enthält, die der Einzelschule bei eigenen Überlegungen und Maßnahmen helfen können.

So stellt Dieter Skala in seinem Beitrag „Qualitätssicherung als Thema in der aktuellen politischen Situation“ den Diskussionsstand vor und entfaltet die Fragestellung für die Katholischen Schulen. Volker Ladenthin befasst sich mit „Pädagogischen Überlegungen zur Schulqualität und ihrer Evaluation“. Sie münden in ein Raster zur Identifikation von Qualitätsaspekten im Bereich Schule, die es den Kollegien der Einzelschulen ermöglichen, selbst den Stand der eigenen pädagogischen Arbeit zu evaluieren und Maßnahmen der Qualitätssicherung und –entwicklung zu treffen.

Joachim Dikow befasst sich in zwei Beiträgen mit Aspekten, die die Qualität Katholischer Schulen ausmachen und stellt einige praktische Beispiele aus ihrer Arbeit vor, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Schließlich werden sowohl einführende Literatur als auch eine Bibliographie aufgeführt, damit die Leserinnen und Leser sich intensiver mit der Problematik befassen können.

Die Broschüre soll bewusst als Arbeitshilfe verstanden werden. Sie ist das Ergebnis einer kleinen Arbeitsgruppe, die sich im Auftrag des AKS im Herbst 1999 an die Arbeit gemacht hat.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe wünschen den Kolleginnen und Kollegen an den Katholischen Schulen fruchtbare Diskussionen, die ihrer je-

weiligen Schule zu einer noch stärkeren Profilierung und Qualitätsentwicklung verhelfen.

1 Qualitätssicherung als Thema in der aktuellen politischen Situation

1.1 Maßnahmen zur Qualitätssicherung

1.1.1 Hintergrund

Durch den Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23./24. Oktober 1997 wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass die Qualität bundesdeutscher Schulen – gemeint ist deren Leistungsfähigkeit – in die Kritik geraten ist. Offenkundig wurde dies mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der sogenannten TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science-Study), bei der deutsche Schüler im internationalen Vergleich im Bereich von Mathematik und Naturwissenschaften einen Mittelplatz belegten.

Letztlich nicht endgültig geklärt wurde öffentlich in diesem Zusammenhang die Fragestellung, inwieweit das Ergebnis auch innerdeutsch, d. h. im Vergleich der Bundesländer und der Schulformen zu interpretieren ist. Im Zusammenhang der Veröffentlichung des Beschlusses der Kultusminister wurde jedenfalls darauf hingewiesen, dass eine Sicherung der Qualität schulischer Bildung notwendig sei, insbesondere im Hinblick auf die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, auf die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb der Bundesrepublik.

Ins Auge gefasst wurden Untersuchungen im Rahmen der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Bereichen. Darüber hinaus sollen – im Hinblick auf die Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt – die Herausbildung übergreifender personaler und sozialer Kompetenzen (sogenannte Schlüsselqualifikationen) besonders berücksichtigt werden.

Ziel ist neben der Gewinnung von Einblicken in die Leistungsfähigkeit deutscher Schüler die Entwicklung einer neuen Kultur der Anstrengung, eine Stärkung der allgemeinen Kultur und Wertschätzung des Lernens, eine Hebung des Stellenwertes der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen in der Gesellschaft sowie die Verbesserung von Qualität und Organisation des entsprechenden Fachunterrichtes an den Schulen.

Im Hinblick auf die hierfür zu treffenden Maßnahmen wurde

- die Erstellung einer „Bestandsaufnahme der in den Ländern verwendeten Verfahren zur Qualitätsevaluation im Schulwesen“ angekündigt (Antrittsrede des KMK-Präsidenten Hans Joachim Meyer, 18.01. 1999), welche allerdings unveröffentlicht blieb;
- zur Ergänzung landesbezogener eigener Qualitätsmaßnahmen auch die Durchführung länderübergreifender und -vergleichender Untersuchungen verabredet;
- auch zukünftig eine Teilnahme an internationalen Vergleichsuntersuchungen für notwendig erachtet;
- neben Untersuchungen im Hinblick auf Fachleistungen auch ins Auge gefasst, die Herausbildung personaler und sozialer Kompetenzen besonders zu berücksichtigen.

Das Echo auf den Konstanzer Beschluss der KMK war zunächst weitgehend positiv im Bereich der veröffentlichten Meinung sowie bei den Lehrerverbänden. Gleichzeitig wurde jedoch daran erinnert, dass solche vergleichenden Untersuchungen, ja eigentlich der Gesamtprozess der Qualitätssicherung, nur in Zusammenarbeit mit den Betroffenen vor Ort, insbesondere mit den Lehrern, gelingen werde.

Die Überprüfung schulischer Fachleistungen erscheint relativ problemlos – ob dies allerdings so ist, oder ob es eines neuen Dialogs darüber bedarf, welches Wissen wann und in welchem Umfang erworben sein sollte, wo also die Maßstäbe und Festlegungen liegen, wird sich noch zeigen. Noch mehr trifft dies zu hinsichtlich der Abfrage übergreifender Kompetenzen. Hier ist nicht erkennbar, dass entsprechend qualifizierte, allseitig anerkannte Untersuchungsmethoden vorliegen. Schwierig erscheint in diesem Zusammenhang auch die (messbare?) Feststellung, inwieweit schulischerseits Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit oder Arbeitsfreude gefördert werden.

Auch müssen Arbeitsbedingungen wie schulisches Umfeld (Klassengröße, soziales Gefüge, Altersstruktur, Unterrichtsausfall, Mehrarbeit) für ein seriöses Testergebnis ebenso in den Blick genommen werden wie die Voraussetzungen des Lernens auf dem Hintergrund von Elternhaus, Erziehung etc.

1.1.2. Konkrete Maßnahmen

Innerhalb der KMK gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Maßnahmen, die nicht im Einzelnen dargestellt werden können.

Einige exemplarische Ansätze können jedoch aufgezeigt werden.

Als internationale Vergleichsuntersuchung bekannt ist zunächst die bereits erwähnte TIMS-Studie, welche die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung, aber auch die Oberstufenkenntnisse in Mathematik und Physik hinterfragte. Ihre veröffentlichten Ergebnisse waren es, die die Diskussion um die Qualität deutscher Schulen ins Rollen brachte. Auf rund zehn Jahre (bis 2007) und damit langfristig angelegt ist die PISA-Untersuchung (Program for International Student Assessment), welche in den OECD-Staaten zyklische Erkenntnisse z. B. zu den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften erheben möchte. Innerhalb Deutschlands wird die Studie um nationale Komponenten erweitert, die auch Aufschluss im Hinblick auf Leistungsvergleiche zwischen den Bundesländern erbringen soll.

Innerhalb einzelner Bundesländer gibt es landesweite Tests. So führte das Land Rheinland-Pfalz im Schuljahr 1999/2000 einen solchen Test für alle 8. Klassen im Fach Mathematik durch. Angezielt wird nach Aussage des zuständigen Bildungsministeriums kein „ranking“ der Schulen, sondern den einzelnen Schulen und allen am Schulleben Beteiligten soll eine Standortbestimmung der eigenen Schule ermöglicht werden. Darüber hinaus ist angezielt, Hilfen im Hinblick auf Verbesserungen oder Veränderungen des Unterrichtsalltages zu geben. Der Test wird von einer Befragung von Schülern, Lehrern und Schulleitung auch hinsichtlich des Schulumfeldes begleitet.

Vergleichende Test wie die eben geschilderte landesweite Maßnahme können ohne Zusatzbefragung auch in anderen Fächern und/oder im kleineren Maßstab, d. h. als Vergleichs- oder Parallelarbeiten einer Jahrgangsstufe, innerhalb einer Schule oder zwischen verschiedenen Schulen durchgeführt werden.

Dabei ist es möglich, diese beispielsweise im Rahmen üblicher Klassenarbeiten zu schreiben und lehrplanvalide anzulegen. Insofern sind sie geeignet z. B. für die interne Evaluation einer Schule.

Andere Möglichkeiten für interne Evaluationen bietet z. B. das Befragen von Elementen eines Schulprogrammes. Hierbei können schuleigene Kriterien, die als Gradmesser der eigenen Arbeit dienen, überprüft werden.

Typische externe Evaluationen hingegen stellen Unterrichtsbesuche z. B. der Schulaufsicht, der Schulträger, der Eltern dar, welche sich sowohl auf konkretes Unterrichtsgeschehen wie auch auf die Rahmenbedingungen der Schule erstrecken können. Solche externen Formen sind normalerweise auch immer dann gegeben, wenn Forschungsprojekte als wissenschaftliche Studien durchgeführt werden, die eine entsprechende Begleitung von Instituten, universitären Einrichtungen o.ä. mit sich bringen. Solche Studien können umfassend angelegt oder aber thematisch eng abgegrenzt sein.

Eine weiter verbreitete Form externer Evaluationen ist auch dort gegeben, wo es zentrale (Abschluss-) Prüfungen gibt, z. B. beim Zentralabitur. Im Zusammenhang solcher Prüfungen – aber auch, wenn sie dezentral durchgeführt werden – kann eine Beteiligung von Schulaufsichtsbeamten oder externen Lehrkräften vorgesehen sein.

Darüber hinaus gibt es auch externe Evaluationen, die im Nachgang zu bestimmten Ereignissen oder Abläufen durchgeführt werden. Als Beispiel hierfür kann die Nachkorrektur von Abiturarbeiten im Bundesland Nordrhein-Westfalen genannt werden.

1.2 Bewertung der Qualitätsdiskussion

1.2.1 Generelle Einschätzung

Grundsätzlich positiv zu würdigen sind alle Maßnahmen, die zum Ziel haben, die Qualität der Schulen zu sichern, auszubauen oder weiter zu entwickeln. Dies trifft auch zu im Hinblick auf die Qualitätsoffensive der KMK. Schließlich darf nicht übersehen werden, dass in den letzten Jahren die Klagen von Arbeitgeberseite wie von den Universitäten über die Schulabsolventen deutlich zugenommen haben. Dabei zielten die Klagen häufig auf den Bereich der grundlegenden Schreib-, Rechen-, Lese- oder Fremdsprachenfähigkeit. Nicht minder kritisiert wurden beispielsweise Arbeitsbereitschaft oder Sozialverhalten, aber auch die Fähigkeit, bestimmte Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und gleichzeitig Selbständigkeit oder wie Kommunikationsfähigkeit in Arbeitsprozess oder Studium aufzuzeigen.

Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft ist es somit sicherlich nur konsequent, die Fragen nach dem, was eine gute Schule, was

guter Unterricht und somit, was Qualität von Schule heute ausmacht, neu zu stellen.

1.2.2 Einschätzung im Hinblick auf die Katholischen Schulen

Die Katholischen Schulen leben von ihrem guten Ruf, den sie sich im Laufe der Jahrzehnte erarbeitet haben. Die jährlichen Anmeldezahlen machen dies überdeutlich. Dieser gute Ruf hat in aller Regel zwei Standbeine, nämlich die Hochachtung vor den guten Leistungen, mit denen die Schüler dieser Schulen aufwarten können und das „Mehr“, d. h. das was über das konkrete Unterrichtsgeschehen hinaus angeboten wird. Hier sind die zahlreichen freiwilligen außerunterrichtlichen Angebote ebenso zu nennen wie die Elemente der Schulkonzepte, die auf ein geschlosseneres Wert- und Weltbild verweisen, als es von den staatlichen Schulen bekannt ist.

Alle diese Momente (Leistung, Angebote, Schulkonzepte) gilt es, im Hinblick auf die Katholischen Schulen zu sichern und weiterzuentwickeln. Hierfür ist eine fortwährende Qualitätsprüfung, ein ständiges Nachfragen notwendig, ob die angelegten Maßstäbe noch in sich stimmig sind. Auch muss der Frage immer neu nachgegangen werden, ob die Ausgewogenheit, die Balance zwischen den genannten Aspekten nach wie vor gegeben ist.

Ein Ernstnehmen der Qualitätsüberlegungen ist nicht zuletzt deshalb notwendig, weil die Katholischen Schulen durch die staatlichen Maßnahmen und deren publizistische Bewertung unter öffentlichen Druck geraten. Indem sie sich unversehens in einer neuen Form der Vergleichbarkeit befinden, müssen die einzelnen Katholischen Schulen im Rahmen der allgemeinen Qualitätsdiskussion unter Umständen neu deutlich machen, was ihre spezifische Qualität ausmacht.

Positiv darf dabei im Blick behalten werden, was ein Sich-Einlassen auf die Fragen danach, was der Begriff der Qualität und die inhaltliche Sicherung oder Weiterentwicklung dieser Qualität für die Katholischen Schulen bedeuten kann, d.h. welche Möglichkeiten ein Aufgreifen der Qualitätsfrage bietet:

- Die Formulierung eigener Qualitätsziele und -standards sowie ihre Umsetzung kann dazu befähigen, extern verordneten Qualitätsmerkmalen, die eventuell der eigenen Zielsetzung nicht entsprechen, selbstbe-

stimmt und offensiv zu begegnen. Hierdurch wird die spezifische Qualität der eigenen Arbeit geschützt.

- Die Qualität der eigenen Arbeit kann transparent, nachweisbar und vergleichbar gemacht werden, das Selbstbewusstsein der eigenen Mitarbeiter gestärkt, die politische Position des Trägers gestützt werden.
- Die Entwicklung eines „Blickes für die Qualität“ hilft, die Schwachstellen und Mängel in den eigenen Schulen festzustellen und Perspektiven für deren Beseitigung zu finden. Zugleich befähigt eine solche Erfahrung, sich über die eigenen Grenzen hinaus an der allgemeinen Qualitätsdiskussion zu beteiligen.
- Das selbständige Achten auf Fragen von Qualität der eigenen Schulen hilft, finanzielle Überlegungen und Wünsche zu verteidigen und zu begründen. Hierdurch bietet es eine sinnvolle Ergänzung zu den vertraglichen Absicherungen.
- Zudem sollte bedacht werden: Auch wenn die Rahmenbedingungen, unter denen Schule stattfindet, natürlich immer eine wichtige Rolle spielen: Schulentwicklung vollzieht sich in aller Regel vornehmlich in der Praxis der einzelnen Schule. Deshalb ist es hilfreich, die Möglichkeiten der einzelnen Schule, ihre Ressourcen zur Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit, ihrer Schulkultur zu stützen – nicht zuletzt durch Förderung von schulinternen Formen der Evaluation.

1.2.3 Katholische Schulen und staatliche Qualitätsmaßnahmen

Festgehalten werden kann, dass zunächst kein unüberwindbarer Widerspruch zwischen staatlichen Maßnahmen der Qualitätssicherung und einer Teilnahme der Katholischen Schulen hieran besteht. Als Hilfestellung bei der Entscheidungsfindung bzgl. einer Teilnahme könnten jedoch nachfolgende Überlegungen dienen:

Prinzipiell gilt die Prämisse, dass die Sicherung der Qualität der jeweiligen Schule zunächst Aufgabe des Schulträgers ist. Insofern gibt es eine Verpflichtung zur Teilnahme nur soweit, wie dies durch Verfassung und Gesetz gedeckt ist.

Unter dieser Prämisse ist zu fragen, ob die jeweilige Maßnahme zum eigenen Weg, zum eigenen Ansatz der Schule passt, ob nicht allein die Evaluation eines bestimmten Bereiches ggf. dazu führt, diesen Bereich – unter Umständen im Gegensatz zum Schulkonzept – über zu betonen. Ist

dies der Fall, so ist eine solche Maßnahme kontraproduktiv. Wichtig ist, sich in diesem Kontext daran zu erinnern, dass eine Evaluation von Einzelereignissen dazu führen kann, die Gesamtperspektive, den Blick auf das Gesamt der Schule, des Unterrichtes zu verschieben. Durch die schwerpunktmäßige Evaluation eines Faches kann beispielsweise der Eindruck entstehen, (nur) dieses sei von besonderer Bedeutung.

Auch stellt sich die Frage, ob eine Qualitätsmaßnahme lediglich einen kurzschrittigen Charakter aufweist, oder ob sie das mit sich bringt, was vermutlich jede sinnvolle Maßnahme braucht, nämlich eine längerfristige Beschäftigung mit dem Themenkomplex, der befragt wird. Erst dann stellen sich dauerhaft Veränderungen ein, werden Trends erkennbar, Ergebnisse vergleichbar.

Von zentraler Bedeutung für den freien Schulträger könnte auch sein, ob bei staatlichen Maßnahmen Daten erhoben oder sogar veröffentlicht werden, die der Träger nicht preisgeben möchte.

Mit entscheidend sollte schließlich sein, ob die Schule nur als verlängerte staatliche Einrichtung gesehen und behandelt wird, oder ob die Partnerschaft des „großen Partners Staat“ mit dem „kleinen Partner freier Träger“ in allen Phasen einer Vorbereitung und Durchführung von Maßnahmen ernst genommen wird. Hierzu gehört ein vertrauensvolles Miteinander, welches sich insbesondere auch in einer konzeptionellen Einbindung der freien Träger in die konkrete Vorbereitung von Maßnahmen äußert.

Bei einer Entscheidung über eine Nichtteilnahme an staatlichen Maßnahmen sollte die Wirkung dieses Vorgehens bedacht werden. Hier erscheint es empfehlenswert, der Öffentlichkeit und insbesondere den Eltern das Vorgehen zu erläutern, die eigenen Vorstellungen, inhaltlichen Ansätze und Qualitätsmaßnahmen darzustellen.

Letztlich kann es keine generelle Regelung oder Empfehlung zu einzelnen staatlichen Qualitätsmaßnahmen oder zu einem staatlichen Qualitätsmaßnahmenprogramm geben, sondern nur ein beständiges gegenseitiges Hinterfragen, Austauschen und Einbinden bzw. Sicheinbindenlassen.

Auch wenn die voranstehenden Überlegungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, so bieten sie dennoch erste Hinweise für ein sorgsames Abwägen in pädagogischer wie in politischer Hinsicht. Ein behutsames Vorgehen in der Frage der Durchführung eigener wie auch staatlicher Qualitätsmaßnahmen erscheint ratsam, nicht zuletzt deshalb, weil hier langfristigen Festlegungen und Einflussnahmen der Weg gebahnt wird.

2 Pädagogische Überlegungen zur Schulqualität und ihrer Evaluation

Vorbemerkung

Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement, Qualitätsmaßnahmen, Qualitätsorientierung, Qualitätsplanung, Qualitätsphilosophie, Qualitätspolitik, Qualitätssicherung, Qualitätssteuerung, Bildungsmanagement, Schulprogramm, Schulentwicklung, Leitbildarbeit, Bildungsbedarfsanalyse, Evaluation, Selbstevaluation usw. sind aktuelle Vokabeln, mit denen eine sinnvolle Reform der Schulen gesichert und weiter betrieben werden soll. In Zeiten, in denen eine Gesellschaft die Finanzmittel für den Bildungsbereich nicht aufstocken, sondern eher kürzen will, ist es sinnvoll, nicht alle Maßnahmen gleichermaßen finanziell zu beschränken, sondern diejenigen Maßnahmen zu fördern, die die Qualität von Schulen sichern oder steigern. Evaluationen dienen dabei der Bestandsaufnahme durch Messung sowie Beurteilung einzelner Parameter von Schulqualität (1). Zudem soll im Zuge der Autonomisierung der Schulen einerseits sichergestellt werden, dass die Schulverwaltungen weiterhin wissen, was an Schulen „geschieht“ und inwieweit Schulen den ihnen gestellten Aufgaben nachkommen, so dass anschließend eingreifend eine Qualitätskontrolle und -sicherung betrieben werden kann („externe Steuerung“) (2). So dient die Evaluation auch als Rechenschaftsbericht gegenüber den Behörden (oder den Schulträgern) und der Öffentlichkeit (3). Andererseits soll die Evaluation den Schulen selbst ein Hilfsmittel an die Hand geben, sich über den eigenen Zustand zu verständigen, eine eigene Bestandsaufnahme, Zielbestimmung, Qualitätskontrolle und -sicherung sowie Weiterentwicklung vorzunehmen („interne Steuerung“) (4). In dieser Hinsicht werden Evaluationen des eigenen Tätigkeitsfeldes immer betrieben, sei es, dass Lehrer die Ergebnisse bei Leistungsüberprüfungen auch auf die Qualität ihrer Lehre beziehen, sei es, dass Lehrer die Schüler nach gelungenen oder misslungenen Teilen des Unterrichts befragen, Veränderungswünsche explizit einfordern oder allgemein die Akzeptanz ihres Unterrichts durch Schülerreaktionen oder andere indirekte Merkmale herauszufinden suchen (5). Die bewusste und mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden betriebene Selbstevaluation und Selbstvergewisserung soll dabei Indikator für eine weitere Professionalisierung des Lehrerberufes sein (6). Zudem

wird versucht, die Modelle der Organisation von Wirtschaftsbetrieben auf den „Betrieb“ Schule zu übertragen, so dass analog zum „controlling“ nunmehr auch die „Evaluation“ der Schule erfolgen soll, damit die Schule – wie ein Wirtschaftsbetrieb – zum „lernenden System“ wird (7). Außerdem soll – wiederum im Zusammenhang einer Autonomisierung der Schulen – durch Zielabsprachen die Verknüpfung der Schulen untereinander initiiert oder verbessert werden, so dass die bisher hierarchisch gesicherte Vergleichbarkeit von Schulen durch einen Balanceakt der Schulen untereinander gesichert bleibt („Systemkoppelung“) (8). Hierzu gehört sicherlich auch die „kompetitive“ Evaluation, also die Evaluation mit dem Ziel eines Rankings der evaluierten Schulen (9). Schließlich verspricht man sich von der (zweckfreien) Selbstevaluation eine bewusstere Wahrnehmung des eigenen Berufsfeldes, eine Bewusstmachung der Prozesse, die im Alltagsgeschehen nicht mehr deutlich wahrgenommen und deshalb eher implizit gesteuert werden (10).

Im wesentlichen sind es die oben aufgeführten 10 Ziele, die immer wieder genannt werden, wenn nach den Motiven von Schulevaluationen gefragt wird. Evaluationen finden und werden immer statt, wurden und werden aber nicht immer professionell konzipiert und sinnvoll eingesetzt. Hier soll durch eine Rationalisierung eine Qualitätsverbesserung erreicht werden.

Grundsätzliche Überlegungen

Die Qualität von Schulen lässt sich allerdings nicht durch einzelne, wenn auch paradigmatische Faktoren (Indikatoren) bemessen. Schulqualität ist keine objektive Kategorie. Sie ist eine regulative Idee. Denn darüber, was eine gute, qualitätsvolle Schule ist, besteht weder in den sich mit Schule beschäftigenden Wissenschaften, noch zwischen den politischen Parteien und von ihnen getragenen Schulministerien und indirekt beeinflussten Schulverwaltungen, in den Lehrer- oder Elternverbänden, bei den Lehrern, Eltern oder Schülern faktisch ein Konsens. Vorfindbar ist ein komplexes, historisch gewachsenes, auf Grund der Historizität unseres Denkens nicht (durch die Verabsolutierung nur *eines* Ansatzes) zu umgehendes Diskursgefüge. Dieses Gefüge befindet sich in einer vielschichtigen Entwicklung: Situationsdeutungen und konzeptionelle Überlegungen geraten in ein Reflexionsverhältnis; es mischen sich unterschiedliche Deutungsmethoden, unterschiedliche Zielvorstellungen, die unter bestimmten (unterschiedlich eingeschätzten Bedingungen) mit unterschiedlichen

Menschen realisiert werden wollen. Angesichts dieser komplexen Lage ist es zu vermeiden, dass mit der Objektivität von Messverfahren zugleich eine „Neue Objektivität“ in der Diskussion um Schulreform suggeriert wird; es besteht die Gefahr, dass mittels einer neuen Scheinobjektivität nicht die Schulqualität gesteigert wird, sondern bestimmte politische, ökonomische oder verwaltungstechnische Vorstellungen von Schule unter Umgehung des Diskurses durchgesetzt werden sollen. Diese Scheinobjektivität sollte um der Ehrlichkeit des Gespräches willen vermieden werden. Zur Vermeidung gehört zuallererst Kenntnis der Komplexität von Situationen, gehört weiter, dass Motive, Ziele und Verfahren zur Bestimmung von Schulqualität offen gelegt und begründet werden.

Ebenso, wie es in pädagogischen Prozessen Evaluationen zur Qualitätsfeststellung gibt (Schulnoten), kann sicherlich auch der pädagogische Prozess selbst einer Evaluation zur Qualitätsfeststellung unterzogen werden. Zudem ist die Schule auch unter organisatorischen Gesichtspunkten zu betrachten – und die Organisationstheorie hat zahlreiche Instrumentarien entwickelt, Institutionen unter organisatorischen Gesichtspunkten zu evaluieren, um Abläufe zu optimieren. Dabei gelten für die Evaluation des pädagogischen Prozesses und der Institution Schule die Anforderungen, die für Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung in pädagogischen Prozessen einerseits und für Organisationsanalysen andererseits lange diskutiert wurden und inzwischen Anerkennung gefunden haben.

Welcher Interpretation und Zweckbestimmung von Schule man auch immer folgen mag: Konsens ist, dass Schule eine hochkomplexe Institution ist, in deren Konzeption anthropologische, pädagogische, psychologische, soziologische und politische Vorüberlegungen sowie Erfahrungen und Alltagstheorien eingehen, die nicht einfach durch eine Messung und Bewertung („Evaluation“) ausgewählter Daten außer Kraft gesetzt sind. Evaluationen oder „Qualitätsmanagement“ ersetzen keine Bildungstheorie, keine Schultheorie, keine Unterrichtstheorie (Didaktik und Methodik) und keine Medientheorie, sondern setzen diese Theorien voraus. Der Bedarf an Schulreform, die Ziele von Schulreform, die Bereiche und Methoden von Schulreform lassen sich nicht durch Evaluationen gewissermaßen empirisch nachweisen; vielmehr gehen auch in jede Evaluation anthropologische, pädagogische, psychologische, soziologische und politische Vorannahmen ein, die es offen zu legen und zu rechtfertigen gilt. Schon die Identifikation von „Problemen“ (die man evaluieren will) ist nicht empirisch vorzunehmen, sondern sie ist ein interpretativer Erkenntnisakt – mit all den Relativierungen erkenntnistheoretischer, wissenschaftstheore-

tischer, wissenschaftsgeschichtlicher, wissenschaftssoziologischer und wertbezogener Art, die jedem Erkenntnisakt innewohnen.

Dazu aus aktuellem Anlass eine Anmerkung: Bei allem Verständnis für die Ökonomisierung und Rationalisierung des Schulwesens darf nicht vergessen werden, dass die Schule nicht zu Erwerbszwecken eingerichtet wurde, sondern um die Gesellschaft von Bildungsaufgaben zu entlasten, die sie im Erwerbsbereich selbst nicht hervorbringt, die aber für den Erwerbsbereich notwendig sind. Der Erwerbsbereich lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht herstellt. Schule ist nicht Teil des Erwerbssystems, sondern Bedingung. Allerdings geht der Sinn von Schule nicht darin auf, die Ansprüche des Erwerbsbereiches zu erfüllen. Vielmehr ist es der Sinn von Schule, die nachwachsende Generation zu befähigen, ihr Leben künftig selbständig sinnvoll zu gestalten, wozu zwar auch, aber nicht nur, das Erwerbsleben gehört.

Die folgenden Überlegungen möchten den Sinn und die Grundregeln für evaluative Maßnahmen im Aufgabenfeld „Qualitätssicherung“ darlegen und somit den Beteiligten Kriterien für die Beurteilung von evaluativen Maßnahmen geben. Evaluationen müssen sich also selbst evaluieren lassen und in ihrer Qualität rechtfertigen. Dabei werden auch grundlegende Sachverhalte aus der Evaluationstheorie erwähnt, die aber offensichtlich in der augenblicklichen Qualitätssicherungseuphorie (vgl. Literaturverzeichnis) nicht immer präsent sind.

Problem 1: Was wird evaluiert?

Die Qualität einer Organisation hängt ab

- 1- von den Zielen, die diese Organisation hat;
- 2- von den äußeren Bedingungen, unter denen sie stattfinden und ihre Ziele durchzusetzen versuchen kann;
- 3- von den Verfahren, die sie einsetzt, um die Ziele zu erreichen;
- 4- von den Ergebnissen, die mit diesen Verfahren im Hinblick auf die Ziele vorzuweisen sind;
- 5- und schließlich von der Qualität der Selbstreflexion auf die eigenen Ziele, Bedingungen, Verfahren und Ergebnisse, also von der Qualität der Bestandsaufnahme und des Umgangs mit ihr.

Bei evaluativen Maßnahmen fragt es sich, ob

1. die Ziele
2. die äußeren Bedingungen

3. die Verfahren, die Ziele zu erreichen
4. die Ergebnisse der Verfahren („Output“)
5. der Umgang mit Zielen, Bedingungen, Verfahren und Ergebnissen untersucht werden sollen?

Die in der Öffentlichkeit diskutierten Studien evaluieren in der Regel die Qualität des „Outputs“ von Institutionen; dies geschieht oft, ohne zu fragen, ob die Institutionen selbst die Kriterien akzeptiert oder angestrebt haben, deren Erreichen nun gemessen wird. Zudem wird gelegentlich vom Output auf die Qualität der „Verfahren“ einer Institution zurückgeschlossen, ohne zu beachten, dass neben den Verfahren die selbstgesetzten Ziele, die äußeren Bedingungen und schließlich die in den Verfahren tätigen Menschen (mit ihrem individuellen Wollen, mit ihren freien Entscheidungen und Dispositionen wie individuellen Lebenszielen, Motivationen, Fähigkeiten), sowie die zufällige Zusammensetzung der Gruppen den sogenannten „Output“ (also die Qualifikationen der Schüler) mitbedingen.

Die folgenden Überlegungen systematisieren diese einleitenden Bemerkungen. Sie differenzieren die Bereiche aus, die einer sinnvollen Evaluation unterzogen werden können.

1.1 Ziele

Bei der Evaluation von Zielen (der Schule) stellt sich nicht nur die Frage, welche Ziele benannt, sondern auch, ob sie gültig begründet werden. Neben soziologischen Funktionsbeschreibungen der Schule (Sozialisation, Qualifikation, Allokation) hat die pädagogische Theorie Aufgabenbeschreibungen formuliert (Unterricht und Erziehung, Bildung, Integration, Soziales Lernen). Ziele werden auf der Ebene der Unterrichts, der Personen und der Organisation benannt, wobei diese Unterscheidung nur hypothetisch ist, da diese Bereiche in der Praxis interdependent sind. Die qualitätssichernde Evaluation fragt nach den Zielen von Schulen und evaluiert, ob diese Ziele berechtigt (gültig) sind. Qualitätsmerkmal ist die Art der Begründung von Zielen: Hierbei ist zu bedenken, dass es unterschiedliche Verfahren der Zielbegründung gibt (hermeneutische, systemtheoretische, transzendentalphilosophische, konstruktivistische, soziologische, pädagogische usw.), so dass die Verabsolutierung quantifizierender Verfahren zur Evaluation von Zielen unzureichend ist. Theorien lassen sich nicht durch quantifizierende Verfahren auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen.

Jede Evaluation von Schulen muss mit einer Evaluation der Ziele von Schule beginnen: Die Ziele können pädagogisch beschrieben werden; sie können aus der Perspektive der Verwaltung beschrieben werden – aber auch von den Beteiligten selbst. Die Tatsache, dass in Rechtstexten und Richtlinien Ziele von Schule fixiert sind, rechtfertigt allein weder diese Ziele, noch reicht diese Fixierung aus, um ihre Durchsetzung zu evaluieren. Vielmehr muss auch die Begründung von Zielen in Rechts- und Verwaltungstexten für jede Evaluation aktualisiert werden: Etwas ist nicht schon ein legitimes Ziel von Schule, weil es in Rechts- und Verwaltungstexten steht, sondern was in Rechts- und Verwaltungstexten steht, muss sich jederzeit auf seine Legitimität hin reflektieren lassen. Diese Reflexion der Ziele von Schule ist ein wichtiger, eigener evaluativer Akt und muss allen anderen Evaluationen vorausgehen.

Eine Evaluation muss sich also zu Beginn fragen, welche Zielebene sie evaluieren will. Die Entscheidung kann nach systematischen Gesichtspunkten erfolgen (ausgehend etwa von der Bildungstheorie), aber auch von aktuellen Anlässen oder Fremdinteressen bestimmt sein. Es ist gewissermaßen ein „Vorurteil“, ein Vorverständnis, das mitbeeinflusst, welche Ziele man als evaluationswürdig bestimmt.

Ohne eine genaue Angabe von Zielen und ihre argumentative Rechtfertigung lassen sich keine Evaluationen erstellen, die eine Institution an dem messen, was sie selbst zu erreichen anstrebt. Ohne Angabe von selbstgesetzten Zielen lassen sich Institutionen nur an von außen gesetzten Kriterien messen. Auch diese fremden, etwa von gesellschaftlichen Interessen, von der Finanzlage gesetzten Kriterien müssen einem Begründungsverfahren unterzogen werden. Kriterien gelten nicht schon, weil jemand sie behauptet. Dabei hat sich gezeigt, dass gerade im pädagogischen Bereich ein großer Dissens im Hinblick auf die Ziele (und damit auch auf die Kriterien) besteht, die eine Institution des Bildungssystems anstreben soll. Da in diese Zielformulierung auch immer Wertentscheidungen eingehen, ist nun eine Bestimmung und Evaluation der Gültigkeit von Zielen auf Argumentation angewiesen. Ziele können nicht einfach postuliert werden. Sie sind in einer pluralistischen Gesellschaft nicht konsensual, müssen sich also um Konsens bemühen und dürfen deswegen nicht auf dem Verwaltungsweg, durch ein finanzielles Anreizsystem oder durch informellen Druck durchgesetzt werden. Das Grundgesetz sieht ausdrücklich eine Pluralität bei der Einrichtung von Schulen mit unterschiedlichen Zielen vor, eine Pluralität, die nicht auf dem Verwaltungsweg, durch finanzielle Anreize oder informellen Druck homogenisiert werden darf. Die pädago-

gische Diskussion um die richtigen Ziele der Schule kann weder auf dem Verwaltungsweg noch finanziell oder sozial gelöst werden. Die Ziele der Schule lassen sich nicht durch ein Kriterium (Bildungstheorie, Organisationstheorie, Ökonomie) festlegen, sondern bedürfen eines Begründungsverfahrens, das der komplexen Situation der Schule in einer Gesellschaft gerecht wird und die verschiedenen Ansprüche an die Schule in ein begründetes Verhältnis setzt.

1.2 Bedingungen

Bei der Evaluation äußerer Bedingungen (der Schule) stellt sich nicht nur die Frage, welche Bedingungen als wirkmächtig angenommen werden, sondern auch, ob diese Beschreibungen deskriptiv oder präskriptiv gemeint sind. Ist – um ein Beispiel zu nennen – der Elternwille eine mitzubedenkende Bedingung von schulorganisatorischen Entscheidungen oder Grund von schulorganisatorischen Entscheidungen? Ist die Finanzlage einer Gesellschaft eine mitzubedenkende (und nach Notwendigkeit zu ändernde) Bedingung von schulorganisatorischen Entscheidungen oder (letzter) Grund von schulorganisatorischen Entscheidungen?

Die Bedingungen lassen sich z. B. pädagogisch, soziologisch, ökonomisch, institutionstheoretisch oder psychologisch mit den in diesen Wissenschaften verwendeten unterschiedlichen Methoden beschreiben. Dabei ist zu bedenken, dass über den Grad der Auswirkung von Bedingungen weder in der Pädagogik, in der Soziologie, in den Wirtschaftswissenschaften, in der Organisationsforschung noch in der Psychologie ein Konsens besteht. Bewertungen von Bedingungsanalysen müssen diesen Deutungspluralismus mitbedenken und offen halten.

1.3 Verfahren (Methoden, Organisation)

Bei der Evaluation von Verfahren (formative Evaluation) mit denen eine Institution versucht, die selbstgesetzten oder vorgesetzten Ziele zu erreichen, können Handlungsabläufe, Entscheidungsstrukturen, Hierarchiestrukturen, Verwaltungsvorschriften, aber auch Raumentscheidungen, Medienentscheidungen, Verfahrensentscheidungen (Methoden), Entscheidungstypen, Entscheidungskriterien und schließlich die involvierten Personen (Entscheidungstransparenz, Entscheidungsautonomie, Entscheidungsakzeptanz) evaluiert werden. Bei der Evaluation von Verfahren

ist zu bedenken, dass sich selten eindeutige Ursache-Folge-Beziehungen nachweisen lassen. So mögen etwa kleine Klassen einen guten Unterricht ermöglichen, aber die Verkleinerung von Klassen führt nicht zwingend und immer zu besserem Unterricht. Maßnahmen stehen in Interdependenz, deren wechselseitige Abhängigkeit nur schwer einzuschätzen ist. Das liegt u. a. daran, dass sich – messtechnisch betrachtet – nie ein einzelnes Merkmal isolieren lässt, sondern immer innerhalb eines komplexen Wirkungsgefüges gemessen wird. Im sozialen Bereich gibt es – schon aus humanitären Gründen – keine Versuchsbedingungen wie im naturwissenschaftlichen Bereich. Zudem verfügen die beteiligten Personen über eine Willensfreiheit, die die möglicherweise objektiv zu beschreibenden Verfahren einer je eigenen, implikationsreichen Interpretation und einem individuellen Umgang unterziehen. Ob Schüler einen eher als demokratisch zu beschreibenden oder einen eher als autokratisch zu beschreibenden Führungsstil des Lehrers akzeptieren, hängt auch von der Disposition der Schüler ab. Die Folgen eines Führungsstils lassen sich nicht in Analogie zu naturwissenschaftlichen Reiz-Rezeptoren-Theorien bestimmen. Es lassen sich also keine kausalen Beziehungen, sondern nur statistische Relationen feststellen, über deren Zusammenhang nur Hypothesen aufgestellt werden können.

Verfahren im pädagogischen Bereich („Methoden“) sind deswegen auch keine „Mittel“, um bestimmte Ziele zu erreichen, so dass die Ziele durch die Optimierung dieser „Mittel“ besser erreicht würden. Alle pädagogischen Verfahren erfordern die Eigentätigkeit derjenigen, die an diesen Verfahren teilnehmen. Diese Eigentätigkeit unterliegt letztlich der subjektiven Willensfreiheit und ist von außen nicht kausal zu beeinflussen. Hinzu kommt, dass im Bildungsbereich diese Eigentätigkeit dergestalt einen Selbstwert hat, als es unzulässig ist, Ergebnisse unter Umgehung der Eigentätigkeit erzielen oder gar erzwingen zu wollen.

Pädagogische Prozesse sind, anders als Produktionsprozesse, nicht beherrschbar; sie sind auch nicht – nach mechanischer Vorstellung – steuerbar. Pädagogische Handlungen sind deshalb auch keine „Mittel“, sondern vielmehr Aufforderungs- und Anregungsprozesse, über deren „Folgen“ letztlich diejenigen entscheiden, die angeregt werden sollen. Die Output-Evaluation im pädagogischen Bereich kann deswegen nie das Verhältnis „Maßnahme-Ergebnis“ messen, sondern muss immer die Relation „Aufforderung-individuelle Verarbeitung-zur Darstellung kommendes Ergebnis“ reflektieren. Dabei ist zu bedenken, dass die Darstellung des Ergebnisses („Output“) nicht personenunabhängig ist, sondern selbst wieder

dem Willen des der Evaluation Unterzogenen unterliegt. Das Output-Ergebnis ist im pädagogischen Bereich nicht ursächlich allein auf den Input und die Qualität der Input-Verfahren zurückzuführen (wie bei einem industriell gefertigten Produkt, das nur so gut sein kann wie seine Zutaten und die Qualität seines Inputs). Maßnahmen haben in pädagogischen Prozessen lediglich Anregungs- oder Aufforderungscharakter – sie stehen in keiner Kausalbeziehung zum Ergebnis, weil dieses der Lernende aus eigener Kraft hervorbringen muss. Schlechte Leistungen von Schülern verweisen nicht zwingend auf schlechte Lehrer und ungeeignete Methoden. Die internationalen Evaluationsstudien lassen erkennen, dass Output-Analysen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, je nachdem, ob die Evaluationen der Schülerleistungen unmittelbar vor Schuljahresende oder mitten im Schuljahr erfolgen. Die Motivation der Schüler, an den Evaluationen teilzunehmen und sich evaluieren zu lassen, entschied signifikant über die Qualität der evaluierten Leistungen.

Die Verfahren stehen zudem in engem Bezug zu den Zielen. Verfahren können im pädagogischen Bereich immer nur zusammen mit den Zielen der Institution analysiert werden, weil diese selbst zielabhängig sind. Pädagogische Maßnahmen sind nicht zielindifferent oder zielneutral. Pädagogische Maßnahmen sind selbst schon Teil des Ziels; sie sind eben nicht Mittel, mit denen etwas „Eigentliches“ erreicht wird, sondern ihre Durchführung ist schon ein Teilziel.

Von außen benannte Kriterien zur Beurteilung von schulischen Verfahren, etwa aus dem Bereich der Organisationstheorien, sind nicht ohne eine hinzukommende und kontrollierende pädagogische Reflexion auf den Bereich Schule anzuwenden, weil Wirtschaftsbetriebe ein anderes Ziel verfolgen als die Schule. Wirtschaftsbetriebe dienen der Gewinnerwirtschaftung; zumindest dieses Ziel hat die Schule nicht. Verfahren zur Optimierung von Abläufen, die in gewinnerwirtschaftenden Betrieben sinnvoll sind, können deswegen nicht auf die Schule übertragen werden. Der Umkehrschluss gilt auch: Wirtschaftsbetriebe dienen nicht der Bildung der Menschen; Verfahren zur Optimierung von Bildungsprozessen können deswegen nicht auf Wirtschaftsbetriebe übertragen werden. Betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte können allerdings durchaus ein Aspekt der Gestaltung von Schule sein.

Verfahren lassen sich zudem nicht durch punktuelle Evaluationen begutachten, weil Verfahren dynamisch sind. Der Prozesscharakter schulischer Verfahren, der eine eigene Bedeutung hat („Lernen“), lässt sich auch nicht

nur durch die Analyse der Ergebnisse evaluieren, weil oft nicht das Produkt von Lernprozessen bedeutsam ist, sondern die Anstrengung, die in die Produktherstellung eingeht. Umgekehrt ist allerdings ein in der Schule zum Auslösen von Lehr-Lernprozessen eingesetztes Verfahren nicht schon allein dadurch gerechtfertigt, dass es Anstrengung einfordert.

1.4 Ergebnisse

Bei der Evaluation von Ergebnissen der Institution („Output“, summative Evaluation) sind zwei Messkriterien zu unterscheiden: Es kann erstens gemessen werden, inwieweit die Institution dasjenige erreicht hat, was sie selbst als Ziel ihrer Tätigkeit ausgegeben hat (eine Schule wird an ihren eigenen Ansprüchen gemessen). Hierbei gibt es unterschiedliche Abstraktionen der Zielebenen: Zur Kriterienfestlegung können Ansprüche ausgewiesen werden, die nur für eine einzelne Schule Geltung beanspruchen (Schulprogramm), die auf dem Verwaltungsweg für eine Schularart Geltung beanspruchen (Richtlinien) oder für Schule überhaupt Geltung beanspruchen (Schultheorie). Es kann aber auch gemessen werden, was eine außerhalb stehende Institution als Kriterium ausweist (eine Schule wird z. B. an den Ansprüchen der schüleraufnehmenden Institutionen – Wirtschaft, Universität, Verwaltung, Gesellschaft usw. – gemessen). Die Kriterien der Messverfahren unterliegen allerdings beide Male der oben dargestellten Begründungspflicht. Wenig sinnvoll ist es, ein einziges von außen an die Schule herangetragenenes Kriterium zu verabsolutieren.

Wie erwähnt kann aus der Tatsache, dass in Rechtstexten und Richtlinien Ziele von Schule fixiert sind, nicht geschlossen werden, dass diese Ziele gerechtfertigt sind, noch reicht diese Fixierung aus, um die Evaluation ihrer Durchsetzung als sinnvolle Evaluation zu rechtfertigen. Vielmehr muss auch die Begründung von Zielen in Rechts- und Verwaltungstexten für jede Evaluation aktualisiert werden: Ein Kriterium ist nicht schon dadurch berechtigt, dass es in Rechts- und Verwaltungstexten ausgewiesen ist, sondern das, was in Rechts- und Verwaltungstexten steht, muss sich jederzeit auf seine Legitimität hin reflektieren lassen. Diese Reflexion der Gültigkeit der Evaluationskriterien muss allen anderen Evaluationen vorausgehen.

Von der Messung ist die Bewertung der Messergebnisse zu unterscheiden. So können die Bewertungen am Maßstab der Selbstvervollkommnung (chronologische Veränderungen), am sozialen Maßstab (gruppenintern /

gruppenvergleichend) oder an begründet fremd festgesetzten Maßstäben erfolgen. Eine Messung selbst hat keinerlei Aussagewert, erst in bezug auf begründete Normen können Messungen interpretiert werden.

Im Hinblick auf Mathematikkenntnisse könnte also zu fragen sein: Hat man gemessen, was die Schule selbst angestrebt hat, bzw. selbst hat anstreben sollen? Sind außerhalb der Schule formulierte Kriterien benannt worden? Wie wurde das außerhalb der Schule benannte Kriterium begründet? Hat man das Ergebnis bezogen auf den einzelnen Schüler, auf die Lerngruppe innerhalb der Schule, auf Lerngruppen außerhalb der Schule, auf Schulen innerhalb einer Stadt, auf Schulen innerhalb einer Region, auf Schulen in vergleichbarer Lage, auf Schulen vergleichbarer Population usw. oder aber bezogen auf einen vorab festgelegten Erwartungshorizont bewertet? Je nach veränderten Bezugsnormen kommt man also bei gleichen Messergebnissen zu unterschiedlichen Bewertungen.

Dabei ist die Besonderheit der Bildungsinstitutionen, dass sie weder ein Produkt herstellen noch Abnehmer haben. Die Schüler sind nicht Produkt der Schule, sondern bestenfalls – wenn man es so formulieren will – Produkt ihrer selbst. Weder verfügt Schule faktisch über die Möglichkeit, aus den ihnen anvertrauten Menschen normierte (und das heißt erst „messbare“) Produkte herzustellen, noch darf sie dieses Ziel haben, weil dann die der Schule anvertrauten Menschen nur noch Mittel, nicht aber mehr Produkt ihrer selbst und Zweck ihrer selbst wären. Die Schüler sind zudem nicht Produkt für Abnehmer, sondern sind – wenn man es so formulieren will – selbst die Abnehmer. Die Rede davon, dass die Schule ein Produkt herstellt, ist metaphorischer Art und überträgt fälschlicherweise ökonomische Vorstellungen in den Bildungsbereich.

Auch die aufnehmenden Institutionen (weiterführende Schule, nicht-schulische Institutionen zur Weiterqualifizierung, Wirtschaft und Verwaltung, allgemein das Berufsleben) sind nicht Abnehmer, die bei der Schule eine bestimmte Qualität eines Produktes (der Schüler) bestellen könnten. Weder übernehmen nämlich diese Institutionen *alle* bestellten „Produkte“ in jedem Falle ab (dann gäbe es keine Arbeitslosen mit guten Schulleistungen), noch besteht auch nur ein grobes Einverständnis unter den abnehmenden Institutionen über die Qualifikationen der aufzunehmenden Schüler: Die Anforderungen, die die einstellenden Institutionen an eine RENO-Gehilfin, Krankenschwester, Oberstufenschülerin, Supermarkthilfskraft, Auszubildende in einem Electronic-Fachgeschäft, Haushaltshilfe, Fachoberschülerin, Fließbandarbeiterin stellen, differieren, obwohl all diese

Tätigkeiten nach Klasse 10 übernommen werden könnten. Für jede dieser Tätigkeiten waren nur bestimmte Eigenschaften der abgebenden Schule ein Qualitätsmerkmal, so dass die Bewertung, was gut an der abgebenden Schule war, je nach Berufsperspektive unterschiedlich ausfiel. Regulative Ideen von Schule können daher nicht die Anforderungen bestimmter Institutionen sein, sondern der Gedanke der Bildung, der es allen ermöglicht, die Qualifikationen in der Schule zu erwerben, die für ihren Lebensweg bedeutsam sind und die die Möglichkeit eröffnen, alle Berufe zu wählen.

Die Frage ist also: Wem hat die Evaluation zu dienen? Da an der Schule unterschiedliche Interessengruppen beteiligt sind, können nicht die Interessen einer Gruppe (Betriebe?, Eltern?, Schüler?, Lehrer?, Ministerien?) verabsolutiert werden. Die Interessen müssen sich vielmehr immer in Bezug auf den Bildungsbegriff reflektieren und sind *über ihn* zu vermitteln.

1.5 Umgang mit Evaluationswissen

Die Analyse von Zielen, Bedingungen, Verfahren und Ergebnissen bildet in der Zusammenschau das, was man eine Bestandsaufnahme nennen kann. Die Bestandsaufnahme der „Wirklichkeit“ ist also gerade nicht der erste Schritt einer Evaluation – weil man nämlich noch gar nicht weiß, welchen Bestand man aufnehmen soll. „Wirklichkeit“ ist keine eigene Kategorie, sondern eine Voraussetzung und – als erkannte Wirklichkeit – Konstrukt von methodischen Verfahren. Um „Wirklichkeit“ beschreiben zu können, benötigt man Kriterien, die bestimmen, was an dieser „Wirklichkeit“ beschrieben werden soll. Die für die Schule relevante „Wirklichkeit“ konstruiert sich aber aus den Zielen, die man verfolgt; man muss die Bedingungen beachten, unter denen man die Ziele zu erreichen sucht; man untersucht die Verfahren, mit denen man die Ziele zu erreichen sucht; und man bewertet schließlich die Ergebnisse im Hinblick auf die Ziele, dabei aber Bedingungen und Verfahrensmöglichkeiten mitberücksichtigend.

Bei der Evaluation der Art und Weise, wie Organisationen oder Personen mit Aussagen über Ziele, Bedingungen, Verfahren und Ergebnissen umgehen, ist zu bedenken, dass es sich um Interpretationen von Interpretationen, nicht um Tatsachen handelt. Unterschiedliche Personen können Ergebnisse auf Grund unterschiedlicher Vorerfahrungen und Bewertungen unterschiedlich interpretieren und unterschiedliche Konsequenzen ziehen. Erfahrungen (und um solche handelt es sich bei empirischen Eva-

lationen) lassen unterschiedliche Interpretationen zu und haben keine kausale Beziehung zu den Konsequenzen, die man aus ihnen zieht. Evaluation und Maßnahmen zur Qualitätssicherung bilden also gerade nicht das, was oft mit der Metapher des „Regelkreises“ beschrieben wird. Wenn man misst, dass 1/3 einer Schulklasse in einem Gymnasium nicht das in den Richtlinien vorgeschriebene Ziel des Unterrichts erreicht, so kann man z. B. diesen Zustand als Ausdruck natürlicher Intelligenzverteilung hinnehmen; man kann dieses Ergebnis durch neue Unterrichtsmethoden zu beeinflussen suchen – oder man kann die leistungsschwachen Schüler als für diese Lerngruppe ungeeignet aus der Lerngruppe sondern. Im letzten Fall würde man eine erhebliche Qualitätssteigerung der Klasse messen können, ohne dass auch nur ein einziger Schüler klüger geworden wäre. Aus Evaluationsergebnissen sind neue Handlungsziele nicht kausal und zwingend abzuleiten.

Daraus folgt, dass die Interpretation von Evaluationen selbst zum Inhalt des pädagogischen Prozesses gehört, der evaluiert werden soll. Die Evaluation muss als Teil des pädagogischen Prozesses verstanden werden und ist deshalb in die komplexe Argumentationslage, wie sie oben beschrieben wurde, mit einzubeziehen. Evaluation verringert nicht Komplexität, sondern vergrößert sie.

Evaluationen sind nur sinnvoll, wenn sie nicht einmalig erfolgen, sondern den pädagogischen Prozess kontinuierlich begleiten. Hier stellt sich die Frage nach der Finanzierung (Wird das, was man durch Evaluationen einsparen will, nicht dadurch wieder ausgegeben, dass man Evaluationen durchführt?). Diese Frage muss evaluiert werden: Rechnen sich Evaluationen? Wie ist das Kosten-Nutzen-Verhältnis? Und es stellt sich die Frage der zeitlichen Belastung: Wie wird der zeitliche Mehraufwand, der durch schulinterne Evaluationen nötig ist, abgegolten? Gibt es Stundenentlastungen durch Evaluationen? Gratifikationen? Evaluationen sind Leistungen – sollten also auch als Leistungen honoriert werden.

Die genannten Bereiche können nun auf verschiedenen Ebenen untersucht werden: gemeinhin werden Systemebene (Verwaltung) oder Einzelschulenebene genannt. Das allerdings ist unzureichend, denn es wirken ebenso geographisch-regionale Prinzipien in die Schulwirklichkeit hinein, sowie nationale oder sogar internationale (globale): Wertentscheidungen, Alltags-Vorstellungen, Trends gehen in alle beschriebenen Bereiche ein; sie bestimmen Erwartungen und Kriterien mit – müssen also auch mitevaluiert werden. Umgekehrt ist die Einzelschule im pädagogischen Prozess

keineswegs die kleinste Entscheidungseinheit: Es kommen Jahrgangsentscheidungen hinzu, Klassenzimmerentscheidungen und Entscheidungen zwischen Einzelpersonen – und schließlich Entscheidungen innerhalb einer Person. Evaluationen nur auf die beiden Ebenen „Verwaltung“ oder „Einzelschule“ zu begrenzen, würde zu einem verzerrten Ergebnis führen.

Es ist ein Problem, wer die erhobenen Daten vor welchem Auditorium wie und mit welchem Ziel öffentlich vorstellt, interpretiert und als Argument in weiterreichenden Maßnahmen benutzen darf. Natürlich werden Evaluationen durchgeführt, um angesichts der erhobenen Daten Konsequenzen zu ziehen: Nur müssen die Evaluationsmotivationen und die möglichen Konsequenzen vorab benannt werden. Unsinnig ist es, erst zu evaluieren, um dann zu überlegen, wozu man evaluiert hat. Die kontroverse Diskussion um die TIMS-Studie zeigt dabei noch einmal, dass Evaluationsergebnisse, obwohl empirisch gewonnen, keine (gewissermaßen empirisch begründete) Handlungsanweisungen für Maßnahmen geben. Fakten können Handlungsziele nicht begründen (naturalistischer Fehlschluss), sondern sind bei Handlungs begründungen zu beachten.

Problem 2: Wie wird von wem evaluiert?

Wenn man Eltern fragt, inwieweit sie zufrieden mit der Schule sind, die ihre Kinder besuchen, so ist diese Befragung eine Evaluation – nämlich die Evaluation von Elternmeinungen. Diese aber verweisen indirekt auf ein Qualitätsmerkmal von Schule, nämlich ihre Akzeptanz bei Eltern. Wenn man nun die Mathematikleistungen der Abgangsklassen dieser Schule feststellt, so ist auch dies eine Evaluation. Die Ergebnisse beider Evaluationen stehen aber in keinem kausalen Zusammenhang, weil die Eltern aus Gründen mit der Schule zufrieden sein könnten, die nichts mit dem Mathematikunterricht zu tun haben.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Evaluation unterschiedliche Verfahren kennt, die Unterschiedliches messen. Evaluationsergebnisse hängen von Messmethoden ab, die für das zu Messende mehr oder weniger geeignet sein können. Bevor man also Messergebnisse als Argumente benutzt, ist zu fragen, wie diese Messergebnisse erhoben wurden.

Aus der leichten Handhabbarkeit quantitativer Verfahren ist nicht zu schließen, dass sie auch die besten Verfahren sind, Schulwirklichkeit zu evaluieren. Qualitative Verfahren, Interviews, Gespräche, Ortsbesichtigungen, Hospitationen, teilnehmende Beobachtung an Veranstaltungen

können ebenso gut geeignet sein. Auch hier gilt der Grundsatz: „Messungen messen immer nur das Messbare.“ Am Anfang einer Evaluation darf selbstverständlich nicht die Methode stehen, sondern die genaue Bestimmung dessen, was man eigentlich wissen will.

Eine Bevorzugung empirischer Messverfahren setzt voraus, dass alles Wichtige auch empirisch messbar ist. Ist das so? Man konzentrierte sich zudem auf die Fächer, die – angeblich – leicht messbares Wissen „vermitteln“ (Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen). Nun ist es bekannt, dass sich komplexe Denkformen (Problemlösungsverhalten, Eigenständigkeit, Kreativität), individuelle Persönlichkeitsmerkmale (Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Individualität, Religiosität) und informelle Attribute (Atmosphäre, Freundlichkeit, Schulklima) nicht oder nur sehr schwer messen lassen – gleichwohl sind es gerade diese Bereiche, die in individuellen Bildungsprozessen bedeutsam sind und angestrebt werden. Evaluationen messen nur, was messbar ist – dies aber ist nicht schon das, was überhaupt ist. Zudem ist der Begriff des „Wissens“ oft psychologisch bestimmt, nicht aber pädagogisch vom Begriff des Lernens und der Bildung her gedacht. Nur solche Evaluationen sind sinnvoll, die schulischen „Wissenserwerb“ als einen un abgeschlossenen, als einen auf Langzeitbedeutung hin geplanten Lernprozess betrachten, bei dem nicht nur etwas „gewusst“, sondern auch um dieses Wissen gewusst werden soll. Nicht die Menge des Gewussten, sondern die Qualität der Gewussten (Wissen des Wissens, Systematik des Wissens, Methodenbewusstsein, Lerntechniken, Bewertung des Wissens, Wissen um die Grenze des Wissens) ist pädagogisch bedeutsam. Evaluationsverfahren, die diese pädagogische Dimension mit berücksichtigen, sind sinnvoll.

Komplexe Lehrpläne – die Unterricht und Erziehung zusammendenken und das Lernen im Hinblick auf Bildung bestimmen – lassen sich nicht durch Messungen kognitiver Teilleistungen in nur einem Fach (und zudem an einem Tag) evaluieren. Solche Messungen geben zudem keine Auskunft über die Weiterentwicklung von Schulqualität: Sie beschreiben ein isoliertes Faktum.

Im Bereich der Qualitätsmessung unterscheidet man die Messung von der Bewertung. Die Messung muss valide, objektiv und reliabel sein. Die gemessenen Daten werden nun anhand vorab bestimmter Bezugsnormen bewertet. Bezugsnormen sind die individuelle Leistungsveränderung des zu Messenden, die Messdaten der Gruppe oder anderer Gruppen („Ranking“) oder eine vorab bestimmte äußere Bezugsnorm.

Im schulischen Bereich können – wie oben angeführt – Ziele, Bedingungen, Maßnahmen, Ergebnisse und der Umgang mit dem Wissen sinnvoll evaluiert werden. Gleichgültig, welchen dieser fünf Bereiche man evaluiert: Immer ergibt sich ein gleicher Evaluationsablauf:

1. Zuerst wird (aufgrund von – zu reflektierenden! – Interessen, Vorverständnissen, Fremdaufgaben, aktuellen Anlässen) der Bereich bestimmt, der zu evaluieren ist (Ziele, Bedingungen, Verfahren, Ergebnisse oder Zustand/Umgang mit Ergebnissen).
2. Dann werden die Bezugsnormen benannt, an denen man die zu erwartenden Messergebnisse bewerten will.
3. Daraufhin werden die Kriterien benannt, die untersucht werden sollen und
4. die Indikatoren bestimmt, die auf die Kriterien verweisen.
5. Anschließend werden die Messinstrumente bestimmt, die die Indikatoren messbar werden lassen.
6. Der Messvorgang wird durchgeführt.
7. Die Messergebnisse werden formuliert und präsentiert.
8. Die Messergebnisse werden im Hinblick auf die Bezugsnormen bewertet.
9. Zuletzt wird gefragt, welche Bedeutung die Bewertung für weitere Handlungsabsichten und -pläne hat.

Ein Problem stellt die Frage nach den Institutionen dar, die die Evaluation durchführen. Eine Institution kann sich selbst evaluieren („schulinterne Evaluation“), sie kann aber auch von außen evaluiert werden („schulexterne Evaluation“, „Fremdevaluation“). Beide Verfahren haben Vor- und Nachteile. Bei einer internen Evaluation ist eine größere Nähe zum Evaluationsobjekt zu erwarten, ein Blick für das Wesentliche. Zugleich behindern Betriebsblindheit oder Rücksichtnahme auf eigene Interessen und Interessenverbände die Objektivität der Untersuchung. Zudem besteht die Gefahr einer Cliquenbildung durch Informationsvorsprung. Bei der Fremdevaluation spielen persönliche Rücksichtnahmen eine geringere Rolle. Der neutrale Blick auf Abläufe erkennt, was dem vertrauten Blick verborgen bleibt. Die Verfremdung durch die Außensicht ist ein hilfreicher Spiegel. Allerdings kann es an Verständnis für die spezifischen, oft sehr subtilen und ebenso oft nur „historisch“ zu erklärenden

Probleme in sozialen Institutionen fehlen. Gelegentlich werden Schulen von branchenfremden Unternehmen (Wirtschaftsprüfern) evaluiert. Solche Bereichsvermischungen sind problematisch, weil der Evaluierende Kenntnis von den Eigenarten des zu Evaluierenden haben muss. Solche Kenntnisse, die in der Regel durch ein Universitätsstudium erworben werden, können nicht kurzfristig angeeignet werden.

Auch hier ein Beispiel: Sicherlich ist es z. B. ökonomisch richtig, Getränke nicht unter dem Selbstkostenpreis zu verkaufen. Für das gesunde Wachstum von Kindern sind aber zuckerarme Milchprodukte wichtiger als koffeinhaltige Getränke. Aus pädagogisch-fürsorglichen Gründen kann es also sinnvoll sein, beim Verkauf in der Schule z. B. Milchprodukte soweit zu subventionieren, dass ihr Preis deutlich unter dem Selbstkostenpreis und unter dem Preis von koffeinhaltigen Getränken liegt, um so einen Kaufanreiz zu liefern; freilich ist über den Kaufanreiz nicht zu erzwingen, dass die Schüler mehrheitlich keine koffeinhaltigen Getränke kaufen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass eine Kontrolle unter marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten an der Eigenart pädagogischer Institutionen vorbeievaluieren kann und das gemessene Ergebnis („Schüler kaufen doch mehrheitlich koffeinhaltige Getränke; die pädagogische Maßnahme ist ohne Erfolg.“) keine Aussage über die Qualität der pädagogischen Maßnahme aussagt. Zu fordern ist deshalb, dass pädagogische Institutionen von solchen Personen evaluiert werden, die sich im System Schule auskennen und ihre Befähigung für die Evaluationen von Schule erwiesen haben.

Umgekehrt ist vor solchen laienhaften Analysen („Schülerzufriedenheit durch Befragung“) zu warnen, die sich nicht mit der mittlerweile umfangreichen Literatur über Standards der Institutionsevaluation auseinandergesetzt haben. Die Aufforderung, sich doch einfach einmal in einen Evaluationsprozess zu begeben und im Prozess zu lernen, wird unserer wissenschaftlich bestimmten Welt nicht gerecht und diskreditiert sowohl die Evaluationsverfahren als auch die zu evaluierende Institution.

Es gibt bei den Fremdevaluationen (anonyme) standardisierte Evaluationen, Evaluationen von Bereichsexperten (Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Psychologie, Wirtschaft, Organisationsexperten usw.), Evaluationen der Schulaufsichtsbehörden und Evaluationen von analogen Institutionen (z. B. Nachbarschulen). Auch bei internen Evaluationen können standardisierte Verfahren angewandt werden, es können fachspezifische („alle Französischlehrer evaluieren ihren Unter-

richt wechselseitig“) und aufgabenspezifische („Lehrer der Anfangsklassen evaluieren sich wechselseitig“) Evaluationen erfolgen sowie gruppenspezifische Evaluationen (Evaluationen durch Schulleitung, Lehrer, Referendare, Schüler, Eltern). Die Evaluationen können zu Beratungen, Rankings (intern und extern veröffentlichten) und Eingriffen führen.

Wenn Schulverwaltungen evaluieren (oder Ministerien) ergibt sich ein Interessenkonflikt, da trotz aller verbalen Beteuerungen nicht verhindert werden kann, dass Datenerhebung, Beratung und Kontrolle vermischt werden. Es ist wenig erfolgversprechend, wenn die gleichen Personen innerhalb eines Hierarchieverhältnisses Evaluationsfunktionen, Beratungsfunktionen *und* Kontrollfunktionen innehaben, wenn Evaluierende, Beratende und Kontrollierende zu den gleichen durch Evaluation erhobenen Informationen gleiche Zugänge und gleiche Verfügungsgewalt haben; wenn freiwillig gegebene Informationen zu folgenschweren Maßnahmen und Eingriffen führen können. Evaluationen können dann die wichtige Differenz zwischen Diskurs und Kontrolle zerstören. Es darf nicht dazu kommen, dass unter dem Vorwand des Qualitätsmanagement freiwillige Selbstevaluationen vorgenommen werden, die dann für die Evaluierten Konsequenzen haben, die sie ohne Evaluation nicht mitgetragen hätten. Genau das aber ist zu befürchten. So könnte etwa eine Querschnittsmessung von Leistungen in einem Fach dazu führen, die Schultypen zu diskreditieren, an denen die schlechtesten Leistungen gemessen wurden („Ranking“), obwohl diese Schultypen gar nicht den Anspruch erhobenen hatten, vorrangig genau diese Leistungen zu erbringen.

Ein wenig ist vor der Euphorie zu warnen, dass die „automatische“ Folge von Evaluation die Verbesserung von Schulqualität ist. Zuerst einmal ist die Folge von Evaluationen, dass jemand über Daten verfügt, die man für allerhand Interpretationen verwenden kann. Die Erfahrung zeigt, dass Daten, die einmal aus der Hand gegebenen wurden, sich verselbständigen und für unterschiedliche Argumentationen eingesetzt werden können – auch für solche, die sich gegen die Intentionen derjenigen wenden, die ursprünglich die Daten erhobenen haben (und auch gegen die ursprünglichen Zwecke). Evaluierende oder evaluationsverarbeitende Institutionen sind nicht a priori solidarisch mit den Evaluationsobjekten – sind auch nicht apriori unsolidarisch: Nur ist an dieser Stelle vor einer Naivität zu warnen, dass jede Evaluation zu Verbesserungen führt – zumal unterschiedliche Kriterien dafür existieren, was eine Verbesserung für wen ist.

Problem 3: Wie lässt sich die Qualität von Schule evaluieren?

In der Theorie von Schule gibt es einen etwa 400 Jahre währenden Diskurs darüber, worin der Sinn und worin (bezogen auf diesen Sinn) die Qualität einer Schule besteht. Dieser kontroverse Diskurs kann nicht durch Evaluation beendet werden. Allerdings kann die Evaluation innerhalb einzelner Argumentationen dazu dienen, genau definierte Behauptungen zu belegen oder zu widerlegen. Wenn z. B. behauptet wird, dass die Arbeitszeitverlängerung von Lehrern um eine Stunde pädagogisch tragbar sei und nicht zur Verschlechterung von Unterricht führe, so lässt sich anhand der Krankmeldungen und Frühpensionierungen feststellen, ob bei Erhöhung der vorgeschriebenen Stundenzahl faktisch auch mehr Stunden unterrichtet werden. Aus den Ergebnissen ist zu entscheiden, ob die Maßnahme sinnvoll war. Über die Qualität von Schule ist damit nichts ausgesagt.

In der soziologischen Theorie wird unterschieden zwischen Zielen, Funktionen und Wirkungen einer Institution. Diese unterschiedlichen Theorien verweisen auf unterschiedliche Evaluationsintentionen; keine dieser Theorien kann eine andere ersetzen: So ist aus der Wirkungsanalyse nicht zu schließen, ob die Ziele einer Institution richtig waren. Ebenso ist aus der Zielanalyse nicht auf Funktionen zu schließen usw.

Die Qualität von Schule lässt sich nicht durch den Ausweis einzelner Paradigmen oder Indikatoren messen, sondern nur als Zusammenschau aller oben benannten Bedingungs- und Entscheidungsfelder: Ziele, Bedingungen, Verfahren, Ergebnisse und Umgang mit den Ergebnissen.

Unter pädagogischer Perspektive hat die Schule die Aufgabe der Bildung, und zwar genau jener Aspekte der Bildung, die in der Gesellschaft – also in privaten oder in öffentlichen Zusammenhängen (z. B. Verwaltung, Wirtschaft, Politik) – selbst nicht eingelöst werden, aber vom Begriff her sinnvoll sind. Diese Bildung zielt darauf, den Schüler zu befähigen, ein gültiges Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt herzustellen. (Bildung ist nicht die Herstellung dieses Verhältnisses selbst. Bildung stellt in diesem Sinne nichts her, sondern befähigt zur Selbsterstellung, über die aber letztlich der „sich-selbst-herstellende“ Mensch entscheidet.) Schulqualität lässt sich also nicht „managen“; die Vorstellungen ökonomischer Produktionsprozesssteuerung, mit der Implikation der völligen Beherrschbarkeit aller Prozessteile, ist zum Verständnis und zur Bewältigung der Aufgaben von Schule ungeeignet.

Die Fähigkeit, ein gültiges Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt zu bestimmen, impliziert nicht nur Wissen, sondern auch Wissen um die Entstehung und Grenzen dieses Wissens, um die Bewertung des Wissens und den Umgang mit diesem Wissen sowie um die Bedeutung von Wissen angesichts der Begrenztheit menschlicher Einsicht (Glauben).

Evaluationen müssen, um aussagekräftig zu sein, sich ihrer Aspekthaftigkeit in diesem komplexen Gefüge bewusst sein und dieses Wissen um die Aspekthaftigkeit mit in die eigenen Ziele, Verfahren und Interpretationen der Ergebnisse einbeziehen. Detailfragen dürfen nicht nur nicht verabsolutiert werden, sondern müssen den Bezug zum Ganzen ausdrücklich ausweisen. Sie müssen sich als Detailfragen ausweisen und den Bezug zum Ganzen darstellen.

Freilich muss diese pädagogische Sicht im Hinblick auf Funktionen und Wirkungen soziologisch kontrolliert und ökonomisch bedacht werden. Allerdings können aus soziologischen oder ökonomischen Überlegungen nicht unmittelbar neue pädagogische Ziele formuliert werden. Ein solches Kausalgefüge („Regelkreis“) besteht nicht.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich Bildung nicht durch die Verabsolutierung von Indikatoren messen lässt. Bildung ist eine hochkomplexe Eigenschaft, deren Besonderheit in unserer Kultur gerade darin besteht, nicht nur Maßstäben zu entsprechen, sondern selbst Maßstäbe zu setzen. Das Setzenkönnen von Maßstäben kann nicht wieder evaluiert werden, weil Evaluationstechniken gerade Maßstäbe voraussetzen müssen. Damit entsteht ein prinzipieller Widerspruch zwischen dem Anspruch des autonomen Menschen, selbst Maßstäbe zu setzen und dem Bemühen der Evaluation, diese Fähigkeit durch bereits bestehende Maßstäbe zu beschreiben. Da dieser Widerspruch prinzipieller Art ist, lässt er sich nicht technisch (z. B. durch verfeinerte Messverfahren) lösen. Die Selbstbestimmung des Menschen, also das, was er in der Schule lernen soll, entzieht sich, gerade weil es Selbst-Bestimmung ist, der Fremdevaluation. Die Institution, die die Menschen befähigt, zu lernen, sich selbst Maßstäbe zu setzen, kann nicht nach einer Zweck-Mittel-Wirkung-Relation untersucht werden, weil die Fähigkeit, sich selbst Maßstäbe zu setzen zu können, nicht konditioniert werden kann, sondern in einem Lernakt erfolgt, der selbst schon ein Akt der Selbsttätigkeit ist.

Daraus folgt nicht, dass nicht Aspekte dieser Selbstbestimmung zu messen sind und dass einzelne Maßnahmen von Institutionen, die Selbstbestimmung ermöglichen wollen, gar nicht zu evaluieren sind. Gleichwohl

muss immer bedacht werden, dass diese Teile sich weder zu einem Ganzen addieren lassen, noch paradigmatisch sind. Sie repräsentieren nicht das Ganze, sondern „zeigen nur, was sie zeigen“: Einen zwar messbaren, zugleich aber isolierten Ausschnitt aus einem unmessbaren Ganzen, das nur sich selbst Maß sein kann.

Schluss: Umgang mit Aufforderungen zu Qualitätssicherung

Evaluationen sind Verfahren zur Steigerung von Effektivität in allen Prozessen. Es sind Hilfsmittel, die dann helfen, wenn Zwecke und Methoden auf ihre Tauglichkeit geprüft werden sollen.

Evaluationen sind dann ungeeignet, wenn man glaubt, durch Erhebung von Daten Probleme zu lösen, die allein wertsetzend (normativ) zu entscheiden sind. Aus Fakten lassen sich keine Normen ableiten. Und Fakten sprechen nur in einem Theorierahmen. Sie haben keinen unmittelbaren Aussagewert.

Evaluationen dürfen nicht als Mittel gebraucht werden, um auf dem Verwaltungsweg Entscheidungen durchzusetzen, die durch Überzeugungsarbeit nicht durchzusetzen waren. Dann werden Evaluationen missbraucht. Es entsteht eine Überwachungsmentalität. Mit Evaluationen sollte keine Politik gemacht werden. Die deutsche Geschichte ist reich an Überwachungsmentalitäten, an Regierungen und Verwaltungen, die glaubten, sich durch Überwachung an der Macht halten oder durch Kontrolle eigene Ziele durchsetzen zu können. Auch die neue Begrifflichkeit – Qualitätsmanagement, Evaluation s. o. – kann nicht verdecken, dass der, der evaluiert, kontrolliert und letztlich überwacht. Da wo berechnete Ansprüche formuliert werden, die in offener Diskussion ihre Berechtigung nachweisen konnten, ist gegen Kontrolle und Überwachung nichts einzuwenden. Wenn aber politische Vorstellungen administrativ durchgesetzt werden sollen, wenn Einsparungen durch Euphemismen („Qualitätspakt“) verschleiert werden sollen, wird das sinnvolle Instrument der Evaluation missbraucht. Die Folge wird ein Misstrauen gegenüber allen, auch gegenüber den sinnvollen Evaluationsmaßnahmen sein. Evaluationen sind aber auf die freiwillige und zustimmende sowie motivierte Mitarbeit der zu evaluierenden Bereiche angewiesen. Wer sich jedoch durch Evaluationen kontrolliert fühlt, wird diese Mitarbeit verweigern, unterlaufen oder stören.

In der öffentlichen Diskussion entsteht häufig der Eindruck, dass Evaluationen dazu dienen, einerseits bisher ungenutzte Ressourcen zur Mittlereinsparung zu finden und zu explorieren und andererseits schulpolitische Vorstellungen einzelner Interessengruppen durchzusetzen. Unbestritten ist, dass der Evaluierende über Herrschaftswissen verfügt – und dieses Wissen taktisch einsetzen kann. Gegen solche Evaluationen ist die pädagogische Vernunft zu setzen. Zudem muss es vorab bekannte Regeln über den Umgang mit Evaluationen geben: Noch gibt es sie nicht. Zudem ist die Evaluation ein sittliches Problem, weil sie in die Intimsphäre und (pädagogische) Handlungsfreiheit eingreift. Je mehr Evaluationen in Bildungsinstitutionen üblich werden, desto mehr brauchen wir eine „Konvention über den Umgang mit Evaluationen in Bildungsinstitutionen“ und eine „Ethik der Evaluation“.

Die Konvention sollte Standards eines humanen Umgangs mit Evaluationen in Bildungsinstitutionen verbindlich ausweisen, an denen sich alle Evaluationen messen lassen müssen.

Die „Ethik der Evaluation“ sollte nun nicht sittliches Handeln vorschreiben, sondern die Fragen benennen, die bei Evaluationen sittlich relevant sind, Aspekte also, die die Persönlichkeits- und Freiheitsrechte der Beteiligten tangieren.

Sowohl die „Konvention“ wie die „Ethik der Evaluation“ würden für angemessene Standards sorgen, den Evaluierten eine Möglichkeit institutionellen Widerspruchs geben und somit Vertrauen in die (durchaus sinnvolle) Evaluation schaffen. Die sittliche Bewertung der Evaluation würde der Qualitätssteigerung der Evaluationen dienen.

Folgende Fragen können helfen, die pädagogische Vernunft an den Evaluationsvorhaben zur Anwendung zu bringen:

1. Was (oder: Wer) soll evaluiert werden?
2. Sind die Evaluationskriterien sinnvoll?
3. Betreffen die Evaluationskriterien die Würde und Freiheit der Personen, die berufliche und pädagogische Autonomie? Implizieren die evaluativen Kriterien eine ungewollte Selbstbeziehung? Misst die Evaluation die Beteiligten an Maßstäben, die diese selbst nicht haben, vertreten oder akzeptieren (können)?
4. Ist der Zusammenhang der evaluierten Details mit dem Gesamten der Institution ausdrücklich benannt oder liegt eine paradigmatische Eva-

luation vor, bei der ein Detail als Indikator für das Ganze genommen werden soll? Vermag das Detail das Ganze zu repräsentieren?

5. Sind die Interdependenzen zwischen Macro- und Microebenen beachtet?
6. Wann soll evaluiert werden? (Warum zu diesem Zeitpunkt? Warum zu dieser Tageszeit?)
7. Wie soll evaluiert werden?
8. Sind die Methoden geeignet, das Evaluationsziel zu erheben?
9. Zu welchem Zweck soll evaluiert werden?
10. Welchen sachdienlichen Nutzen hat die Evaluation? (Für wen?)
11. Welchen weiteren Nutzen hat die Evaluation? (Für wen?)
12. Welche Folgen der Evaluation sind beabsichtigt, welche sind zu erwarten? Welche Nebenfolgen können sich einstellen?
13. Wer führt die Evaluation durch? (Auftraggeber; durchführende Institution) Welche Interessen verfolgen Auftraggeber bzw. die durchführende Institution?
14. Sind die durchführenden Institutionen befähigt/ausgewiesen, die Evaluation des Bereiches durchzuführen: Verfügen sie über Spezialkenntnisse des zu evaluierenden Bereichs?
15. Wer bekommt die Daten der Evaluation zuerst?
16. Wer verfügt letztlich über die Daten der Evaluation?
17. Ist gesichert, dass die Daten nur in dem Bereich bekannt bleiben, der anfänglich ausdrücklich ausgewiesen wurde?
18. Sind die üblichen Standards des Datenschutzes gewahrt?

Mitarbeit an fremden Evaluationsvorhaben sollte nur dann erfolgen, wenn diese Fragen so beantwortet werden, dass die Antworten Zustimmung erfahren können. Eigene Evaluationsvorhaben sollten so konzipiert werden, dass die aufgeführten Fragen vernünftig beantwortet werden können und auf Akzeptanz stoßen. Da Evaluationen, die gegen den Willen der Betroffenen durchgeführt werden, zu nicht validen Ergebnissen führen, sollten einerseits die höhere Hierarchieebenen auf Zwangsevaluationen verzichten, wie andererseits nach den Gründen für den Zwangscharakter zu fra-

gen ist. Die Aufgabe speziell der Schulverwaltung ist die Vorgabe von Richtlinien, nicht von Normen; ist Beratung, nicht Befehl; ist Sicherung von Standards, nicht Überwachung. Die Verwaltung soll die Arbeit der Schulen erleichtern, nicht behindern. Verwaltungsmaßnahmen dürfen nicht in ausschließlich personal zu verantwortende Handlungen regieren.

Verwaltungsmaßnahmen, die sich nicht argumentativ vertreten und durchsetzen lassen, sind – langfristig betrachtet – erfolglos. Evaluationen dürfen kein Instrument der Machtausübung sein, sondern müssen ein Moment in der rationalen Diskussion sein. Die Schulbehörde ist nur in Verwaltungshinsicht, nicht in sachlicher Hinsicht eine Autorität. Die Verwaltung darf deshalb nicht in pädagogische Inhalte hineinregieren. Inhaltliche Autorität kommt nicht der Schulbehörde, sondern lediglich den Argumenten zu, die sie vorbringt. Argumente freilich müssen nachvollzogen und akzeptiert werden, wenn sie Verbesserungen auszulösen suchen.

Auch aus dem betrieblichen Controlling ist bekannt, dass die Programmgruppen sich dann nicht an das eigene Programm halten, wenn es unter äußerem Zwang entstanden ist und der Sinn nicht akzeptiert wird; ebenso ist bekannt, dass es – aus den gleichen Gründen – zu schöngeredeten Programmen und geschönten Evaluationen kommt, zum Fassadenprogramm und zur Fassadenevaluation. Diese Reaktionen werden um so heftiger sein, je weniger der Sinn der Maßnahmen eingesehen wird – und wenn die Erfahrung gemacht wird, dass Evaluationen mit „pädagogischen“ Scheinbegründungen angepriesen werden, die wahren Motive aber schlicht in wirtschaftlichen Erwägungen („Kürzungen“) zu suchen sind. Es wird zur Scheinevaluation führen, wenn die Erfahrung gemacht wird, dass es sich nicht um Maßnahmen einer bemühten Qualitätssicherung handelt, sondern dass es um's Einsparen geht und um Kontrolle und schließlich um die Disziplinierung pädagogischer Freiheit. Das trifft nicht nur auf den einzelnen Lehrer, sondern auf Schultypen insgesamt zu. Wenn eine Evaluation zur Diskreditierung Andersdenkender führt, dann ist sie im pädagogischen Bereich abzulehnen.

2. Anhang: Grobraster zu Identifikation von Qualitätsaspekten im Bereich Schule

Im folgenden wird ein Grobraster gegeben, aus dem sinnvolle Evaluationen von Schule abzuleiten sind. Die nachstehenden Fragen sind also Grobziele, die ausdifferenziert und operationalisiert werden müssen.

2.1 Bildung

Der Zweck von Schule ist die Bildung der Menschen. Diesem Ziel sind andere Funktionen und Aufgaben untergeordnet, d.h. sie sind nur insoweit erforderlich bzw. zugelassen, wie sie der Bildung des Subjekts dienen. Zudem sind nicht beabsichtigte Wirkungen zu bedenken.

Bildung ist das selbsttätig bestimmte sachlich und sittlich gültige Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich selbst unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens.

Bildung findet unter lebensalterbezogenen und institutionellen Bedingungen statt.

Bildungsvorgänge sind immer eingeschlossen in intergenerationelle Lebensformen.

Diese komplexe Zielbestimmung kann ausdifferenziert werden in Unterricht, Erziehung, Fürsorge, Disziplinierung und Lebensform.

2.2 Unterricht

Sind Unterrichtsgegenstände (Fächer) und -inhalte (Stoffe) universell und allgemein?

2.2.1: Ist der Fächerkanon (Unterrichtsgegenstände) geeignet, ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich selbst unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens herauszubilden? (Vollständigkeit des Bildungsangebotes)

2.2.2: Sind die Unterrichtsinhalte exemplarisch, elementar und fundamental, so dass ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich selbst unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens herausgebildet werden kann? (Allgemeinheit des Bildungsangebotes)

2.2.3: Sind die Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsinhalte so ausgewählt, dass sie Gelegenheit geben, individuelle Neigungen und Begabungen herauszubilden? (Differenzierung des Bildungsangebotes)

2.2.4: Sind die Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsinhalte so angeordnet, dass methodische Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten ausgebildet werden können? (Selbsttätigkeit des Lernprozesses)

2.3 Erziehung

2.3.1: Sind die Unterrichtsgegenstände und -inhalte so ausgewählt, dass die sittliche Dimension reflektiert werden kann?

2.3.2: Sind die Unterrichtsgegenstände und -inhalte in einer Art und Weise thematisiert, dass die sittliche Dimension reflektiert werden kann?

2.3.3 Sind die Unterrichtsgegenstände und -inhalte so ausgewählt und angeordnet, dass die Frage nach dem Sinn des eigenen Handelns an den Inhalten des Unterrichts, am Unterricht selbst und am Handeln der anderen erfahren bzw. gestellt und reflektiert werden kann?

2.4 Fürsorge

2.4.1: Sind die fürsorglichen Bedingungen so beschaffen, dass sie dem individuellen Entwicklungsstand und der sozialen Situation der Schüler insoweit gerecht werden, als sie Bildungsprozesse ermöglichen?

2.5 Disziplin

2.5.1: Sind die institutionellen Regeln so beschaffen, dass sie dem individuellen Entwicklungsstand und der sozialen Situation der Schüler insoweit gerecht werden, als sie in der Gruppe individuelle Bildungsprozesse ermöglichen?

2.5.2: Sind die institutionellen Rahmenbedingungen so beschaffen, dass Bildungsprozesse möglich sind?

2.6 Intergenerationelle Lebensformen

2.6.1 Sind die Sozialisationsbedingungen reflektiert (und wo möglich beeinflusst, d. h. in Erziehungsmittel umgesetzt)?

2.6.2 Sind die Lebensformen zwischen den Generationen so gestaltet, dass (unter den Maßgaben der Bildungsaufgabe und der Institution der Schule) die beteiligten Generationen ihre Lebensform authentisch darstellen können und Formen entwickeln, die andere Generation an der eigenen Lebensform teilhaben zu lassen?

3. Einige Evaluationsaspekte

Die Qualität von Schule ist nicht durch eine Pradigmenanalyse zu bestimmen. Sie ist durch eine sehr genaue Beschreibung der beteiligten Ziele, Bedingungen, Gruppen, Maßnahmen und Ergebnisse und der Selbstreflexion annäherungsweise zu umschreiben. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Qualitätsinhalte historisch sehr schnell wandeln (Bewertung der Informatik!) aber auch abnehmerspezifisch sind: So stellen Eltern eine andere Anforderung an die Schule (Stichwort: Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Schulklima, Berücksichtigung von Schwächen) als die Vertreter der Berufsfelder. Der Ausgleich der Ansprüche ist selbst ein Thema der Qualitätssicherung, nicht aber für eine Qualitätssicherung als gelöst vorauszusetzen.

Der Analyse des komplexen Bereiches Schule, dem Begriff der Bildung und dem Verhältnis der unterschiedlichen Ansprüche an Bildungsprozesse gilt von Beginn an die pädagogische Reflexion mit ihren historischen und systematischen Ausdifferenzierungen und Interdependenzen; diese komplexe Diskussion kann nicht durch (scheinbar pragmatische) Entscheidungen in „Evaluationskriterien“ umgesetzt werden. Diese pädagogische Reflexion kann auch nicht auf Evaluationsbedürfnisse reduziert dargestellt werden. Nicht Evaluationsmöglichkeiten bestimmen, was an Bildungsbestimmungen zugelassen sind, sondern umgekehrt: Evaluationen müssen sich befragen lassen, ob sie überhaupt das messen, was als Bildung vorab festgelegt wurde. Deshalb kann auch der folgende Abschnitt keine vollständige Systematik der Gegenstände der Qualitätssicherung abbilden, sondern möchte lediglich Anregungen geben.

3.1 Qualitätssicherung in bezug auf Unterrichtsstunden

- Quantität, Qualität
- Lehrbücher
- Unterrichtsreihen
- Verhältnis von Erziehungs- und Unterrichtszielen
- Eigencharakter des Unterrichts an Katholischen Schulen

- Präsenz der Sinnfrage

3.2 Qualitätssicherung in bezug auf Lehrer

- Noten, Abschlüsse
- Ausbildungs-, Wissensstand
- unterrichtsmethodische Kompetenzen
- soziale Kompetenzen
- Sinnorientierung

3.3 Qualitätssicherung in bezug auf die Institution Schule

- fürsorgliche Maßnahmen
- Disziplin; Art der disziplinarischen Maßnahmen
- Umgangsformen; Atmosphäre
- Umgang mit schutzbedürftigen Schülern

3.4 Qualitätssicherung in bezug auf das Proprium Katholischer Schulen

- Publikationen
- Außendarstellung/Selbstdarstellung
- Veranstaltungen
- Gebäude
- Symbole
- Rituale
- Atmosphäre
- Diskussion der Frage nach dem Selbstverständnis als Katholische Schule

3 Zur Qualität von Katholischen Schulen

Was bisher zu Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung ausgeführt wurde, gilt auch für Katholische Schulen. Doch gewinnen die Bemühungen um Qualität eine eigene Prägung, wenn sie auf die Ziele der Katholischen Schule bezogen werden. Dabei zeigen Erfahrung wie pädagogische Reflexion, dass diese Ziele und eine hohe Qualität der Fähigkeiten der die Katholischen Schulen verlassenden Schülerinnen und Schüler einander nicht ausschließen, sondern fördern. Das liegt daran, dass eine personale, dialogische und ganzheitliche Pädagogik, der die Katholische Schule verpflichtet ist, zugleich gute Voraussetzungen für die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bietet. So sind die Bemühungen um die Ziele einer Katholischen Schule – als bildender Schule und als Ort einer Schulgemeinschaft – zugleich Beiträge zur Qualität dieser Schule. Die in ihr Tätigen werden deshalb gerade dann einen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung von Schulqualität leisten, wenn sie bedenken und praktizieren, was den eigenen Zielen Katholischer Schulen entspricht.

3.1 Katholische Schule als bildende Schule

Wie jede gute Schule muss auch die Katholische Schule eine bildende Schule sein. Damit geht es auch in der Katholischen Schule um das individuell von der Schülerin oder dem Schüler gefundene und um das sachlich und sittlich gültig gefundene Verhältnis zur Welt, zu anderen, zu sich selbst unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens. Dazu gehört, dass die Katholische Schule den pädagogischen Forderungen nach Vollständigkeit, Geeignetheit und Individualität des Bildungsangebots der Fächer und nach Selbsttätigkeit im Lernprozess des Unterrichts entspricht.

Auf dem Hintergrund einer solchen, sehr komplexen Zielbestimmung der Schule müssen die Ziele einer Schule, deren Qualität an ihrer Bildungskraft gemessen wird, weiter ausdifferenziert werden: Das gilt zunächst für den Unterricht. Die Unterrichtsgegenstände – die Fächer – müssen zusammen genommen geeignet sein, das geforderte sachlich und sittlich gültige Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Umwelt, zu ändern und

zu sich selbst unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens herauszubilden; das Gesamt der Fächer muss dem Anspruch an Vollständigkeit des Bildungsangebotes entsprechen. Die Unterrichtsinhalte – die Themen – sollen unter der Zielbestimmung einer bildenden Schule exemplarisch, elementar und fundamental sein und so die Forderung nach Geeignetheit des Bildungsangebotes erfüllen. Dabei verlangt eine Rücksicht auf die notwendige Individualität des Bildungsangebotes, dass die Unterrichtsgegenstände Gelegenheit bieten, individuelle Neigungen und Begabungen herauszubilden

Neben dem Unterricht müssen aber auch Erziehung, Fürsorge, Disziplin und Sinnsuche in der Katholischen Schule so angelegt sein, dass auch für diese Elemente des schulischen Auftrags die Orientierung am Ziel einer bildenden Schule wirksam ist. Erst dann kann von einer guten Schule gesprochen werden, die sich die Katholische Schule zu sein bemüht. Deshalb müssen im Dienste der Erziehung Unterrichtsgegenstände und –inhalte so ausgewählt und thematisiert werden, dass ihre sittliche Dimension reflektiert werden kann. Fürsorgliche Bedingungen und, wo es um die Disziplin in der Schule geht, die institutionellen Regeln sollen so beschaffen sein, dass sie dem individuellen Entwicklungsstand und der sozialen Situation der Schülerinnen und Schüler insoweit gerecht werden, als sie Bildungsprozesse ermöglichen. Und schließlich sind Unterrichtsgegenstände und –inhalte so auszuwählen und anzuordnen, dass die Frage nach dem Sinn des eigenen Handelns an den Inhalten des Unterrichts, am Unterricht selbst und am Handeln der anderen erfahren bzw. gestellt und reflektiert werden kann. Das heißt, dass Bildung an der Katholischen Schule auch ethische Bildung sein muss. Schülerinnen und Schüler müssen zwar in der Schule manche Werte kennen lernen, weil sie in der Öffentlichkeit nicht mehr präsent sind – man denke etwa an die Sonntagsruhe oder den Schutz des ungeborenen Lebens. Schülerinnen und Schüler sollen aber nicht Werte erlernen, sondern das Werten lernen. Die Entfaltung von Werturteilsfähigkeit ist das Ziel ethischer Bildung.

Doch bleibt zu bedenken: Auswahl und Anordnung von Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsinhalten, fürsorgliche Bedingungen und institutionelle Regeln von Schulsystem und einzelner Katholischer Schule, das Kennenlernen von Werten und der personale und situationsbezogene Einsatz der Lehrerin und des Lehrers an einer Katholischen Schule können die individuell erstrebte und gefundene Bildung der Schülerin oder des Schülers nicht ersetzen. Es geht immer – nur, aber auch unverzichtbar

– um gute Voraussetzungen für die individuelle Bildung und darum, diese nicht zu hindern.

3.1.1 Der Religionsunterricht als bildender Unterricht – der Glaube als Geschenk

Vollständig ist ein Bildungsangebot der Fächer für unterschiedliche Individuen und für unterschiedliche Gruppen von Individuen auf jeweils unterschiedliche Weise, weil ein Leben nur nach der jeweils besonderen Lage von Individuum und Gruppe gelingen kann. Deshalb muss die Katholische Schule, die vor allem für Katholische Schülerinnen und Schüler wie für Schülerinnen und Schüler vorgehalten wird, die eine Katholische Schule wollen, darauf achten, welche besonderen Forderungen sich an ihr hinsichtlich der Vollständigkeit des Fächerkanons ergeben.

Für gläubige Menschen – innerhalb und außerhalb von Schulen, in Katholischen wie in anderen Schulen – gehört zu einer vollständigen Bildung in besonderer Weise, dass ein gültiges Verhältnis zu Gott gefunden wird. Auch diese religiöse Bildung kann nicht vom institutionellen Rahmen und nicht vom personalen Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer „gemacht“ werden, auch nicht in der Katholischen Schule. Der Religionsunterricht, in dem es um die religiöse Bildung geht, ist auch an der Katholischen Schule als bildendes Fach zu geben, setzt auf die eigene rationale und emotionale Bildungsbemühung der Schülerin und des Schülers und unterliegt dem Überwältigungsverbot durch die Schule. Was so eine pädagogische Verpflichtung ist, geht zugleich aus dem hervor, was Kirche und Theologie zur Gewissensfreiheit und zur Bedeutung der eigenen Entscheidung des Menschen in religiösen Fragen aussagen. Erinnerung sei an die Erklärung des II. Vatikanischen Konzils von 1965 über die Religionsfreiheit „*Dignitatis humanae*“.

Die Tatsache, dass an ihr Religionsunterricht erteilt wird, unterscheidet die Katholische von der öffentlichen Schule zunächst nur dort, wo der Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen rechtlich oder tatsächlich nicht sicher gestellt ist. Einen solchen Mangel weist die öffentliche allgemein bildende Schule bekanntlich in den Stadtstaaten und in Brandenburg auf. Aber auch in vielen öffentlichen Sonderschulen und öffentlichen berufsbildenden Schulen anderer Bundesländer ist der Religionsunterricht nur unzureichend gesichert, so dass der Katholischen Schule in diesen Schularten eine besondere Bildungsverpflichtung zuwächst. Sie kann

auch darin liegen, an Katholischen Schulen die für das berufsbildende und für das fördernde Schulwesen besonders geeignete Wege der religiösen Bildung zu entwickeln und zu erproben.

Die Besonderheit des Religionsunterrichts an der Katholischen Schule kann allerdings in einer besonderen Position innerhalb des Fächerkanons liegen. In der Katholischen Schule sollte der Religionslehrer darauf vertrauen können, dass er beispielsweise bei der Behandlung des Verhältnisses von Glaube und Naturwissenschaft auf die Markierung der Grenzen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse durch seinen naturwissenschaftlichen Kollegen und auf dessen in der Regel größeren Sachverstand in dieser Frage vertrauen darf und nicht gehalten ist, in dieser Frage vor den Schülerinnen und Schülern zu dilettieren. Oder – um ein anderes Beispiel zu nennen – wenn im Religionsunterricht die Theologie des Kirchenbaus zur Behandlung ansteht, so ist die Frage nach der ästhetischen Qualität von bestimmten baulichen Lösungen eines Kirchenbaus in der Katholischen Schule gut im Zusammenhang mit dem Kunstunterricht beantwortbar. Der Religionsunterricht an der Katholischen Schule hat seine von der öffentlichen Schule – soweit an dieser Katholischer Religionsunterricht erteilt wird – unterschiedene Stellung neben seiner Nachhaltigkeit in solcher Einbettung in die Leistungen anderer Fächer, nicht in einem Abstrich an der Verpflichtung des Religionsunterrichts gegenüber dem Bildungsauftrag der Schule.

So sehr also der Religionsunterricht auch an der Katholischen Schule als ein bildender Unterricht gestaltet sein kann und muss, so sehr er damit auf die eigene Erkenntnis und die eigene emotionale Zuwendung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin hin angelegt sein wird, so anders stellen sich die Dinge dar, wo es um den Glauben geht. Lehrerinnen und Lehrer werden sich in die Pflicht genommen wissen, das ihnen Mögliche, das ihnen von Gott Zugesagte dazu zu tun, dass ein junger Mensch schon in der Schulzeit oder ein reifer gewordener Mensch später vielleicht auch in Erinnerung an seine Schulzeit zum Glauben kommt. Doch der Glaube ist keine Leistung des sich Bildenden auch keine Leistung der dabei beteiligten Bildner, sondern Geschenk Gottes. Allerdings zeigt die Biografieforschung, in welchem starkem Maße der Glaubensweg eines Menschen auch von den Erinnerungen bestimmt sein kann, die ihm seine Lehrerinnen und Lehrer in der Schulzeit geschenkt oder auch vorenthalten haben.

3.1.2 Ziele Katholischer Schulen im Fachunterricht

So wie sich die Eigenart des Religionsunterrichts an der Katholischen Schule an seinem Bildungsauftrag messen lassen muss, gilt auch für das Fächerangebot insgesamt oder für die curriculare Ausgestaltung einzelner Fächer, dass sie den Anforderungen an Vollständigkeit und Geeignetheit des Bildungsangebotes zu entsprechen haben und dass auch im Fachunterricht, wie in der Schule insgesamt, darauf zu achten ist, um wen im einzelnen und um welche Gruppen es sich handelt, mit denen man arbeitet.

Dabei geht es nicht um die Konstituierung einer Sonderkultur für Katholiken, sondern um einen Zugang zu den Fachfragen, der einerseits die besondere Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern nutzt und der ihnen andererseits aus den verschiedenen Fachbereichen Zeugnisse dafür bereitstellt, dass und wie die Menschen ihre Sinnsuche, ihren Glauben und ihre Hoffnung auf ein sinnvoll gelingendes Leben in eben dieses Leben eingebracht haben. Beispielsweise könnte dies gelten für die Kirchengeschichte im Geschichtsunterricht, für die Katholische Soziallehre in der Sozialkunde oder für den in den kulturwissenschaftlichen Fächern zu behandelnden Beitrag, den Kirche und Katholiken für die allgemeine Kultur geleistet haben. Um noch konkreter zu werden: Linguistik kann als empirische Wissenschaft nur etwas zum Problem von „richtig“ und „falsch“ beitragen, nicht jedoch zum Problem von Wahrheit und Lüge: Dies ist eine ethische Frage, die jenseits der Grenzen der empirischen Wissenschaft liegt. Wohl aber kann der linguistische Unterricht bis an diese Grenze führen und dabei die Notwendigkeit, sie zu überschreiten, einsichtig machen. Geschichte und Politik eröffnen einen Blick in das „Wesen“ des Menschen, indem sie die Möglichkeiten menschlichen Handelns aufzeigen, zeigen, wozu der Mensch fähig ist. Damit wird zugleich die Erlösungsbedürftigkeit des Einzelnen wie der Menschheit überhaupt verstehbar. Am Beispiel von Heiligen oder von Politikern, die aus christlicher Verantwortung handeln, kann deutlich werden, welche Ausstrahlung vom Glauben in die Welt ausgehen kann oder auch verfehlt wird. Literatur (nicht nur die so genannte religiöse) erschafft Wirklichkeit in Sprache; das Unabgeschlossene der Wirklichkeit, mit der wir täglich umgehen, kann daran deutlich werden. Naturwissenschaften und Technik zeugen von der Ambivalenz menschlichen Handelns; Missbrauch wissenschaftlicher Erkenntnisse und technischen Könnens sind möglich, ebenso aber menschenfreundlicher Gebrauch. Mathematik bietet den modellhaften Einblick in die moderne wissenschaftliche Methode, die ihre Wirklichkeit selbst erzeugt und die natürliche Wirklichkeit auf jeweils von

allen Umständen abstrahierende Weise und insofern pointiert einseitig zu erfassen sucht.

Was die Geeignetheit des Bildungsangebotes der Unterrichtsfächer angeht, so unterscheidet es sich an der Katholischen Schule hinsichtlich der Forderung, dass es fundamental sein müsse, prinzipiell nicht von den Forderungen an die nicht Katholische Schule. Das bezieht sich insbesondere auf die auch dort um der Bildung willen nötige Klärung der Leistungsfähigkeit, Reichweite und Überholbarkeit wissenschaftlicher Aussagen, also auf die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Fächer. Die soeben vorgeführten Beispiele aus dem Fachunterricht haben aber schon erkennbar gemacht, dass an der Katholischen Schule nicht nur wissenschaftstheoretisch begründete Grenzen ausgemacht werden müssen, sondern auch der Frage von Schülerinnen und Schülern nicht ausgewichen werden darf, was denn jenseits solcher Grenzen gelten könnte. Es geht dann nicht darum, die Wirklichkeit anders zu sehen, als es auch der Fachunterricht der öffentlichen Schule tun muss, sondern um die Fähigkeit, die Wirklichkeit noch einmal und neu zu sehen. Diese Fähigkeit kann nur schrittweise eingeübt werden. Zu diesen Schritten gehört es, staunen zu können, dem Geschaffenen mit Achtung zu begegnen und sorglich mit ihm umzugehen. Auch die Fähigkeit weiterzufragen will geübt sein: Was steht hinter den Erscheinungen? Was trägt sie? Verweisen sie auf einen Sinn, oder sind sie Ausdruck von Nicht-Sinn, Un-Sinn?

So wie die gegenwärtige Kultur eine sorgfältige Markierung der mit den rationalen und empirischen Wissenschaften selbst gesetzten Grenzen verlangt, so hat es die Schule in der Gesellschaft von heute auch mit einer Welle des Irrationalismus zu tun. Auch unter jungen Menschen gibt es eine Anziehungskraft des Esoterischen. Eine darin oft enthaltene Absage an die Vernunft aber ist unvereinbar mit dem Vertrauen in die Kraft menschlicher Erkenntnis; dieses Vertrauen stiftet der Glaube an Gott als den Schöpfer der Welt. In einer solchen Wertschätzung der Ratio verteidigt die Katholische Schule auch Errungenschaften der Aufklärung, so sonderbar sich das auf dem Hintergrund der Spannungen von Religion, Kirche und Aufklärung anhört.

3.1.3 Erziehung, Fürsorge, Disziplin und Sinn-Suche in der Katholischen Schule

Auch die im und neben dem Unterricht bestehenden anderen Felder der Bildungsbemühungen der Schule – Erziehung, Fürsorge, Disziplin und

Sinn-Suche – sind von der Katholischen Schule am Bildungszweck zu orientieren. Eigenart der Bildung an der Katholischen Schule lässt sich in diesen Bereichen nicht operational definieren. Die Fragen beispielsweise, ob in einer bestimmten Situation Strenge oder Nachsicht, emotionale Zuwendung zu einem Schüler, zu einer Schülerin oder schonende Distanz angemessen sind, ob der gleichen Würde der Geschlechter eher die koedukative oder eher die mono-edukative Schule entsprechen, sind keine Unterscheidungsfragen zwischen Katholischen und Öffentlichen Schulen, sondern Fragen an die jeweilige pädagogisch zu gestaltende Situation und personale Konstellation. Doch ist hier das Feld, in dem die Motivation der Beteiligten und die für sie geltenden Maßstäbe des Handelns wichtig werden. So können Lehrerinnen und Lehrer vom Wunsch geleitet sein, mitzuwirken an der Förderung von Wohl und Heil junger Menschen. Und insbesondere soweit in diese Maßstäbe bestimmte Vorstellungen des Gottes-, Welt- und Menschenbildes eingehen, kann darin ein Spezificum der Qualität Katholischer Schulen liegen.

Wirksam sind in diesem Zusammenhang auch die Intentionen der am Bildungsprozess Beteiligten, wie insbesondere die Curriculum-Theorie mit ihrer Betonung der Lehrziele gegenüber den Lehrinhalten in Erinnerung gerufen hat. Das schlägt sich in sehr komplexen und interdependenten Elementen des Bildungsgeschehens nieder, für die entsprechende komplexe Bezeichnungen wie „Schul-Atmosphäre, Klima des Umgangs miteinander, Eigenprägung, besonderer Charakter“ nicht unangemessen sind. Es zeugt insoweit auch von einem eigenen Bildungswert der Katholischen Schule, dass ihr von Dritten wie von den Beteiligten selbst in sehr hohem Maße eine solche eigene „Atmosphäre“ bescheinigt wird.¹

3.1.4 Die Reflexion auf den eigenen Charakter der Katholischen Schule als Element ihres besonderen Bildungsprofils

Schülerinnen und Schüler brauchen für die von ihnen selbst zu leistende Bildung ein Gegenüber in Lehrerinnen und Lehrern, die mehr als Lern-techniken und Kenntnisse vermitteln, sondern Erinnerungen an Menschen stiften, die sich ihrerseits um ein sinnvoll gelingendes Leben bemühen. Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Katholischen Schulen arbeiten, gehört

¹ Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule 3/99, S. 218 und 307

zu den Fragen eines sinnvollen Lebens auch die, was denn diese Schule und die an ihr zu leistende Bildungshilfe ausmachen. Man kann deshalb die Qualität einer Katholischen Schule auch an dem Kriterium prüfen, ob und wie sie der Frage nachgeht, was eine Katholische Schule sei. Das ist natürlich eine Frage, die außerhalb der Katholischen Schule allenfalls historisch-systematisch interessiert, nicht existenziell.

Formen dieser Reflexion sind zunächst die darauf gerichteten Überlegungen, die bei besonderen Gelegenheiten des Schullebens, zum Beispiel bei Jubiläen, bei Verabschiedungen von Kolleginnen und Kollegen oder bei der Entlassung von Schülerinnen und Schülern, vor der ganzen Schulgemeinschaft angestellt werden. Eine ähnliche Funktion haben Darstellungen des eigenen Schulprofils in Dokumenten wie den Grundordnungen, Schulverfassungen und Schulportraits oder Darstellungen des eigenen Schulprofils in Schulschriften, zum Beispiel in den an vielen Katholischen Schulen erscheinenden Jahresberichten, Jubiläumsschriften oder schuleigenen Lehr- und Lernmitteln. Dabei hat zumeist die spätere Rezeption solcher Reden oder Darstellungen ein geringeres Gewicht als der Vorgang ihrer Ausarbeitung, bei dem oft eine intensive Suche nach dem Gemeinsamen in der Katholischen Schule einsetzen wird. Deshalb hat auch der Stachel einer gewissen Unvollkommenheit, die jedem Versuch zur Bestimmung der Katholischen Schule innewohnt – bei allem Bemühen um die Vervollkommnung solcher Bestimmungen – seine produktive Funktion: Immer wieder wird die Katholische Schule zur Reflexion ihres eigenen Standortes herausgefordert und jede neue Generation in Kollegium, Elternschaft oder Schülerschaft muss und kann ihren eigenen Beitrag zur Bestimmung der Qualitätsstandards der Schule leisten.

3.2 Die Katholische Schule als Ort einer Gemeinschaft

Die Katholische Schule muss sich als eine Gemeinschaft darstellen, die auf die Weitergabe von Lebenswerten ausgerichtet ist. So wird sie von der Kongregation für das katholische Bildungswesen in ihrer Erklärung zur katholischen Schule vom 19. März 1977 vorgestellt (vgl. Kap. 53). Solcher Gemeinschaftsbezug stört nicht den auf Individualität gerichteten Bildungszweck der Schule, sondern eröffnet der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler eine Lebensform, in der sich individuelle Bildung mit sozialen Bedürfnissen wie sozialen Verpflichtungen verbinden kann. Ausprägungen dieser besonderen Lebensform der Katholischen Schule

und damit eines wichtigen Aspekts ihrer Qualität sind Schulleben und Schulpastoral.

3.2.1 Das Schulleben an der Katholischen Schule

Bei dem die Qualität einer Schule mitbestimmenden Schulleben denkt man gewöhnlich zunächst an außerunterrichtliche Veranstaltungen. Und tatsächlich stehen Fest und Feier, Wanderung und Fahrt, Theater und Musik, Kunstausstellungen und vieles andere in mannigfacher Weise im Dienst einer Katholischen Schule, die auch ein Ort der Gemeinschaft sein will. Im Grundsätzlichen wird damit kein Unterschied zur Öffentlichen Schule konstituiert. Konkret und auf die einzelne Schule bezogen, zeigen sich aber bei Öffentlichen wie bei Katholischen Schulen jeweils deutlich ausgeprägte Qualitätsprofile einer Schule, was die Themen dieser außerunterrichtlichen Veranstaltungen wie was den quantitativen wie qualitativen Einsatz der Beteiligten angeht.

Eine Verkürzung aber der Sicht des Schullebens auf außerunterrichtliche Elemente, eine nur das Außerunterrichtliche zum Schulleben zählende Auffassung würde das ausblenden, was nun einmal den Alltag der Schule ausmacht: Erziehung und Unterricht in den festen Bahnen eines Stundenplanes. Dieser Alltag muss geprägt sein von der Anerkennung der menschlichen Würde aller Beteiligten. Der nicht erst von schulischer Leistung begründete Wert einer jeden Schülerin, eines jeden Schülers, der Vorschuss an Vertrauen, der ihnen entgegen gebracht wird, der ernste Anspruch an die Talente eines und einer jeden müssen sich im Alltag des Lebens einer Schule bewähren. Das gehört genauso zur Qualität einer Schule wie die in ihr erreichten Lernleistungen. Und das steht solchen Lernleistungen keineswegs im Wege, sondern hilft, sie zu entfalten.

3.2.2 Die Schulpastoral an der Katholischen Schule

Schülerinnen und Schüler verbringen einen wichtigen Teil ihres Lebens, eines großen Anteil der Tage während dieses Lebensabschnittes in der Schule. Die Katholische Schule geht davon aus, dass sie auch in dieser Zeit einen Anspruch haben und einem Anspruch entsprechen müssen. Es geht um ihren Anspruch, von der Gemeinschaft derer, die sich um ihren Glauben mühen, bei dem Dienst vor Gott, beim Hören auf Gottes Botschaft und bei der Hilfe der Menschen untereinander unterstützt zu wer-

den und so schon in jeder Gegenwart das Glück der Kinder Gottes zu erleben. Und es geht um den Anspruch an einen jeden, Gott zu dienen, anderen Menschen seine Botschaft weiterzusagen und solidarisch mit den Menschen zu sein, vor allem mit denen in Not. Auch aus solchen Zusammenhängen erwächst ein Element der Qualität Katholischer Schulen.

Das könnte nun missverstanden werden als der Auftrag, aus dem Schulleben ein Gemeindeleben zu machen. Deshalb wird sich Schulpastoral vor allem daran messen lassen müssen, ob es ihr gelingt, Hilfe zum Erfüllen der genannten Ansprüche in der Weise zu geben, wie sie der besonderen Situation von Schule entspricht. Oder, um diese Frage in den bisher behandelten Zusammenhang zu stellen, hier darf nicht etwa durch Zwang oder Manipulation alles das unterlaufen werden, was die Katholische Schule zu einer bildenden Schule machen soll.

Das heißt zunächst, daß die Menschen in der Schule – Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen, Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, technische und pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und mittelbar auch Eltern – nicht zu Objekten fremden Handelns werden dürfen, sondern sie sind und bleiben die , die den Dienst füreinander und vor Gott selbst leisten können und sollen. Erst wenn sie dies aus eigener Einsicht und aus freiem Willen tun, hat Schulpastoral einen rechten Ort in der Katholischen Schule, die ihren Bildungsauftrag auf eigene Einsicht und freien Willen gründen muss.

Im einzelnen haben sich vielfältige Formen der Schulpastoral entwickelt: Schulgebet, Schulgottesdienst (auch in der Form des ökumenischen Gottesdienstes und der Meditation), Jugendgruppenarbeit, Tage religiöser Orientierung, auch in der anspruchsvollen Form der Exerzitien, religiöse Schulwochen, Werktagungen zur Gottesdienstgestaltung, Ferienseminare, Kontakt zu Weltkirche und Ortsgemeinde, Tage im Festkreis des Kirchenjahres, Wanderung zu den Zeugnissen des Christentums in unserer Heimat, Wallfahrten, Gestaltung des Schulgebäudes mit den Zeichen des christlichen Glaubens und vieles andere. Es gibt auch neue Formen der Frömmigkeit, die heute von den Schülerinnen und Schülern ganz ohne Anklänge an ihnen vielleicht verstaubt und eher für alte Leute geeignet erscheinende Übungen praktiziert werden. So spielt manche Jugendband auch im Gottesdienst; oder die Frühschicht vereint zu Gebet und gemeinsam bereitetem Frühstück frühmorgens vor der Schule eine kleine und vergnügte Gruppe von Freiwilligen.

Doch Schulpastoral wäre verkürzt gesehen, wenn man unter ihr nur alte oder neue liturgische Praktiken verstünde. Der ganze Bereich des sozialen Engagements gehört auch zu diesem Arbeitsfeld der Schulen. Über 90% der allgemeinbildenden katholischen Schulen engagieren sich für Krankenhäuser, Schulen, Behindertenwerkstätten oder andere Einrichtungen in der Dritten Welt so gut wie in Ost- und Ostmitteleuropa. In mehr als drei Viertel dieser Schulen helfen Schülerinnen und Schüler in Altenheimen, bewegen mit einem Hungermarsch ihre Freunde und Verwandte zu Spenden für gute Zwecke, setzen sich bei Basaren für Entwicklungshilfe, Mission oder soziale Brennpunkte hierzulande ein. Doch würde es den Bildungsauftrag einer Schule verfehlen und wäre für die zukünftige Prägung eines Lebensweges vermutlich von geringer Kraft, wenn sich Schülerinnen und Schüler zwar aus ehrenwerten Gründen für andere einsetzen, sich dies aber in Geschäftigkeit und Sammelrekorden erschöpfte. In mehr als vier Fünftel der allgemeinbildenden Katholischen Schulen sind Motive, Formen und Folgen sozialer Aktionen deshalb Gegenstand der Bearbeitung sowohl im Religionsunterricht wie in anderen Unterrichtsfächern. Dieser Zusammenhang von Aktion und Reflexion wird zum Beispiel unter dem Stichwort „Compassion“ in Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg wie in öffentlichen Schulen praktiziert und in seiner Wirkung auf die soziale Bewusstseinsbildung der Schülerinnen und Schüler auch wissenschaftlich beobachtet.²

Die Schulpastoral an der katholischen Schule, die – wir haben das schon gesagt – natürlich nicht so angelegt sein darf, dass sie den Bildungsauftrag der Schule hindert, vielmehr es möglich macht, dass das Mittun in der Schulpastoral von jedem Schüler und jeder Schülerin auch in den Prozess der eigenen Bildung eingebracht werden kann, diese Schulpastoral ist ihrerseits keine Bildungsveranstaltung, sondern ein Lebensprozess, eine Ausprägung der Schulgemeinschaft, die auf der positiven Bekenntnisfreiheit der Schülerinnen und Schüler beruhen. Diese positive Bekenntnisfreiheit gilt prinzipiell auch an öffentlichen Schulen. An der Katholischen Schule braucht aber, wie womöglich an der öffentlichen Schule (vgl. Kreuzifix-Urteil), diese positive Bekenntnisfreiheit nicht um der negativen Bekenntnisfreiheit anderer Schüler willen eingeschränkt zu werden, solange niemand gezwungen ist, eine Katholische Schule zu besuchen. Auch ist es

² Vgl. im 4. Teil dieser Denkschrift nähere Angaben unter „Freiburg: Ausgewählte Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und ausgewählte öffentliche Schulen; Projekt Compassion“

der Schulleitung, dem Lehrerkollegium, der Eltern- und Schülerschaft und dem Schulträger unbenommen, diesem Teil des Lebens in der Katholischen Schule besondere Förderung angedeihen zu lassen, weil von den Beteiligten Gottesdienst, Verkündigung und Dienst an den Mitmenschen als hohe Werte eingestuft werden.

So bestimmt sich letztlich die Qualität der Katholischen Schule, die es zu sichern und zu entwickeln gilt, aus dem Ineinander ihres personal und ganzheitlich verstandenen Bildungsziels und der Schulgemeinschaft in Schulleben und Schulpastoral. Doch nicht ein abzählbares und statisches Endprodukt eines solchen Ineinanders wird als Qualität der Katholischen Schule vorzuführen sein. Vielmehr kommt es auf das immer neue Bemühen an, die eigenen Ziele gemeinsam zu bestimmen und zu diesen Zielen gemeinsam auf dem Weg zu bleiben.

4 Möglichkeiten zur Sicherung und Weiterentwicklung von Schulqualität für Katholische Schulen

Angesichts einer auf die eigene Einsicht und Entscheidung der Schülerinnen und Schüler bauenden Pädagogik der Katholischen Schulen wäre es widersinnig, ihnen Vorschriften machen und Rezepte verabreichen zu wollen, wie sie ihre Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln haben. Wohl aber wollen wir einschlägige Bemühungen der Schulen unterstützen, indem wir Beispiele für darauf gerichtete Maßnahmen den Interessenten zur Kenntnis geben und den um Qualitätsentwicklung und ihre Evaluation bemühten Katholischen Schulen in freier Trägerschaft weitere Vorschläge auf diesem Gebiet machen.

4.1 Beispiele für Maßnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität aus dem Bereich Katholischer Schulen

Die nachfolgende Liste soll an Hand von Beispielen zeigen, dass und zu welchen Fragen sich bereits bisher Katholische Schulen in freier Trägerschaft und die für sie tätigen Organisationen um eine Sicherung und Weiterentwicklung von Schulqualität bemüht haben. Das kann für andere Schulen und Organisationen auch eine Anregung zu Evaluationen mit gleichen oder mit anderen Fragestellungen sein. Eine Adresse, unter der jeweils Näheres erkundet werden kann, ist für jedes der vorgeführten Beispiele angegeben.

4.1.1 Bonn: Arbeitsgemeinschaft katholischer Internatserzieher Deutschlands und Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Kaiserstraße 163, 53113 Bonn)

Stichwortartig und grafisch gut aufgearbeitet behandelt der Autor aus dem Qualitätsmanagement an Internaten folgende Elemente: Beeinflus-

sende Faktoren; Dienstleistungen; Qualitätskreis; Qualitätskontrolle; Qualitätssicherungskreislauf.

Veröffentlichung: HUGOTH, M: Grundlagen von Qualitätsmanagement und seine Bedeutung für Internate. In: Informationsdienst für Internatserzieher (1999) Nr. 60, S. 12–16

4.1.2 Bonn: Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Kaiserstraße 163, 53113 Bonn)

Der Autor der Untersuchung hat neben den statistischen Grunddaten eine lange Reihe von Indikatoren von Schulqualität, teilweise auch im Vergleich zu früheren Erhebungen und zumeist gesondert für allgemein bildende, berufsbildende und Sonderschulen erhoben: Es ging dabei zunächst um das Verhältnis von Bewerbungen und Aufnahmen in Eingangsklassen, um den Anteil der die Schulen trotz vorhandener Alternativen im öffentlichen Schulwesen besuchenden Schülerinnen und Schüler sowie um den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit außerschulischen kirchlichen Aktivitäten.

Es folgten Erhebungen zur Einschätzung des Arbeitsklimas durch die Lehrerinnen und Lehrer und zu den Anteilen bestimmter Themen bei den Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung. Untersucht wurden sodann der Anteil der Eltern mit Bereitschaft zum persönlichen Einsatz für schulische Angelegenheiten, die Gewichtung der Gründe von Eltern für die Schulwahl und der Anteil der Schulen mit bestimmten Formen von Informationen und Veranstaltungen für die Eltern. Besonders aufschlussreich für die Fragen nach der Qualität der Katholischen Schulen erscheinen der festgestellte Anteil der Schülerschaft und Elternschaft, die der Schule eine eigene Prägung unter verschiedenen Aspekten zuerkennen, die Bedeutung und der Erfolg von verschiedenen Erziehungsbemühungen in der Einschätzung von Schulleitungen, Schülerschaft, Lehrerschaft und Elternschaft sowie der Anteil der Schulen mit verschiedenen Weisen der Erarbeitung und Veröffentlichung eines Erziehungskonzepts. Weitere Erhebungen betrafen den Anteil der Schulen mit verschiedenen Arten von unterrichtsergänzenden und von außerunterrichtlichen Veranstaltungen und Hinweise auf den Grad der Akzeptanz dieser Veranstaltungen.

Speziell untersucht wurden außerdem der Anteil der Sonderschulen mit verschiedenen therapeutischen und heilpädagogischen Angeboten, der

Anteil der Schulen mit dienstlichen Kontakten zu Institutionen innerhalb und außerhalb des Bildungswesens sowie die Chancen der Absolventen bei der Suche nach Arbeitsplätzen in der Einschätzung der Leiterinnen und Leiter berufsbildender Schulen.

Für Katholische Schulen besonders wichtige Fragestellungen galten dem Anteil der Schulen, denen verschiedene Gruppen von Personen für die Schulpastoral zur Verfügung stehen, der Raumausstattung der Schulen für die Schulpastoral und der Häufigkeit des Angebots von Katholischem, evangelischem und ökumenischem Gottesdienst. In diesen Zusammenhang gehören auch die Erhebungen zum Anteil der Schulen mit unterschiedlichen schulpastoralen und sozialen Aktivitäten und zum Grad der Sicherstellung des Katholischen und evangelischen Religionsunterrichts.

Auch der Anteil der Schulen mit verschiedenen Baumaßnahmen in verschiedenen Epochen, mit dem Grad der Ausstattung der Schulen durch verschiedene Räume für Unterricht und Schulleben und zuletzt mit dem Grad der finanziellen Möglichkeit, dem Bedarf an Lehr-, Lern- und Sachmitteln zu entsprechen, wurde erhoben.

Veröffentlichung: DIKOW, Joachim: Katholische Schulen in freier Trägerschaft: Ergebnisse der Umfragen im Schuljahr 1997/98. In: Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule 3/1999, Seite 174–303

4.1.3 Bonn: Collegium Josephinum Bonn, Gymnasium (Kölnstraße 413, 53117 Bonn)

Das Gymnasium entwickelte eine systematische Zusammenstellung von Darlegungen zu Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung am Collegium Josephinum Bonn – Gymnasium; diese Darstellung unterliegt einer ständigen Überarbeitung. Die Darstellung umfasst zunächst Darlegungen, die die gesamte Schulgemeinde betreffen, zu Unterricht, außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen, Erziehung in Verantwortungsgemeinschaft mit den Eltern und Öffentlichkeitsarbeit. Diese Aspekte werden sodann spezifiziert für Ober-, Mittel- und Unterstufe.

Als Anlagen sind beigelegt: 1. Grundordnung, Leitlinien, Schulordnung, 2. Auflistungen von Arbeitsgemeinschaften mit sprachlich-geisteswissenschaftlichen, musisch-künstlerischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt sowie im sportlichen Bereich., 3. Studien- und Berufsorientierungsprogramm und 4. Übersicht über die Schulseelsorge

am Collegium Josephinum Bonn – Gymnasium und Realschule –, gegliedert nach Basisfeldern der Arbeit, Hinweise auf einschlägige Elemente des Schulprogramms, außerunterrichtliche Angebote, Angebote des Klosters, Angaben zum zur Verfügung stehenden Personal und Hinweise auf die gemeinsame Arbeit von Priestern und Laien.

Veröffentlichung: Dokument „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung am Collegium Josephinum Bonn – Gymnasium“. Bonn, Stand vom 29.02.2000, 12 Seiten

4.1.4 Bruchsal: St. Paulusheim, Gymnasium der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg (Postfach 2280, 76612 Bruchsal)

- a) Der Jahresbericht listet die Namen der Schülerinnen und Schüler auf, die nach bestimmten, zuvor dargelegten Kriterien, mit einem Preis oder einem besonderen Lob ausgezeichnet wurden.

Veröffentlichung: JAHRESBILANZ. In: ST. PAULUSHEIM BRUCHSAL, STAATLICH ANERKANNTES GYMNASIUM IN FREIER TRÄGERSCHAFT: Jahresbericht: Schuljahr 1998/99. Bruchsal, 1999. Seite 51–54

- b) Der Jahresbericht stellt die Sieger bei überregionalen Wettbewerben vor: Es handelt sich in diesem Fall um den Bundeswettbewerb Mathematik, um den Malwettbewerb der Deutschen Telekom, um den Wettbewerb 'Tu was für deinen IQ' des Milchwirtschaftlichen Vereins und um die Wettbewerbe 'Jugend musiziert' für das instrumentale und vokale Musizieren der Jugend unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten.

Veröffentlichung: WETTBEWERBE. In: ST. PAULUSHEIM BRUCHSAL, STAATLICH ANERKANNTES GYMNASIUM IN FREIER TRÄGERSCHAFT: Jahresbericht: Schuljahr 1998/99. Bruchsal, 1999. Seite 79–84.

Wir nennen diese Veröffentlichungen als Beispiele für entsprechende Veröffentlichungen auch anderer Katholischer Schulen; auch schulinterne Wettbewerbe werden auf diese Weise dokumentiert.

4.1.5 Dormagen: Norbert-Gymnasium Knechtsteden des Norbert-Gymnasiums e.V. (Knechtsteden, 41540 Dormagen)

- a) Das Schulmagazin des Gymnasiums gibt Beobachtungen wider, die Schülerinnen und Schüler beim Schüleraustausch über Unterschiede ausländischer Schulen und der eigenen Schule auf den verschiedensten Gebieten gemacht haben.

Veröffentlichung: WEHR, Benedikt ; FREYTAG, Eva Maria ; FREYTAG, Sarah: Schulen weltweit – Erfahrungen , Vergleiche. In: ngk Magazin: Das Schulmagazin des Norbert-Gymnasiums Knechtsteden: Ausgabe 9 : Schuljahr 1999/00. Dormagen, 1999. Seite 21

- b) Das Schulmagazin enthält auch kritische Wertungen des Berufspraktikums durch eine Schülerin, die am Praktikum teilgenommen hat.

Veröffentlichung: ASSADI, Sarah: Kritische Wertung des Praktikums. In: ngk Magazin: Das Schulmagazin des Norbert-Gymnasiums Knechtsteden: Ausgabe 9: Schuljahr 1999/00. Dormagen, 1999. Seite 46

Wir nennen diese Veröffentlichungen als Beispiele für entsprechende Veröffentlichungen auch vieler anderer Schulen; bisweilen kommen dabei auch die ausländischen Austauschschüler und Austauschlehrer zu Worte.

4.1.6 Dresden: St. Benno-Gymnasium des Bistums Dresden-Meißen (Louisenstraße 40, 01099 Dresden)

Im Jahrbuch der Schule untersucht der Autor der Untersuchung die Frage, wie sich im Verhältnis zu den Befunden an allen Gymnasien Sachsens am St. Benno-Gymnasium darstellen („Ranking“): die Wahrnehmung der Lehrerprofessionalität durch die Schüler, die sozial-räumliche Schulumwelt (Klassenkohäsion, Konkurrenz, Desintegration, Mitbestimmung, Schulraumqualität) und die Schülerbefindlichkeiten (Schulangst, Leistungsdruck, Schulhektik, Sinn des Lernens, Wohlfühlen in der Klasse, Schulfreude, Lehrer-Schüler-Beziehung), die selbstberichtete Gewalterfahrung und die Einstellung zur Gewalt.

Veröffentlichung: LEIDE, Jürgen: Was ist eine gute Schule? In: ST. BENNO-GYMNASIUM (Hg.): Jahrbuch 1998/99: St. Benno-Gymnasium Dresden. Dresden, 1999. Seite 11–25

4.1.7 Essen: Realschule am Stoppenberg des Bistums Essen (Im Mühlenbruch 47, 45141 Essen-Stoppenberg)

Das Informationsblatt der Realschule berichtet über den Plan, im Rahmen des Konzepts zur „Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit“ Parallelarbeiten in Klasse 10 schreiben zu lassen.

Veröffentlichung: Informationen der Realschule am Stoppenberg 1/2000. Essen, 2000, Seite 14 f.

4.1.8 Freiburg: Ausgewählte Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und ausgewählte öffentliche Schulen; Projekt Compassion (Schoferstraße 1, 79098 Freiburg)

Eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zu Maßnahmen der Sozialerziehung widmet sich der Frage, welche Auswirkungen es auf die soziale Einstellung von Schülerinnen und Schülern hat, wenn Erfahrung und emotionale Betroffenheit durch wochenlange Mitarbeit in einem Krankenhaus, in einem Behindertenheim, in einem Altenpflegeheim, in einem Kindergarten oder in einer Förderschule vertieft werden. Ferner geht es um die Frage, ob solche Erfahrungen nachhaltig prägend dadurch wirken, dass in möglichst allen Fächern des Unterrichts – ohne ausdrücklichen Bezug auf das Projekt – das Ethos sozialer Sensibilität bedacht, herausgestrichen und plausibel gemacht wird.

Veröffentlichungen: WEISBROD, Adolf u. a.: Compassion-Initiative : Ein Praxis- und Unterrichts-Projekt sozialen Lernens in der Schule. In: FORUM, Informationsheft für die Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg i. Br. Nr. 27 (1999), Seite 4–81.

KULD, Lothar; GÖNNHEIMER, Stefan: Compassion, ein Modellversuch des Landes Baden-Württemberg, der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie im Rahmen der Förderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung. Berlin: Kohlhammer, 2000

4.1.9 Freiburg: Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher (Karlstraße 40, 79104 Freiburg)

Die Arbeitsgemeinschaft nimmt Stellung zu Reformen der Ausbildungsstruktur mit dem Ziel, die Qualität der in Deutschland geleisteten Kinder- und Jugendhilfe zu sichern.

Veröffentlichung: Deutscher Caritasverband e.V. Freiburg: Schreiben an die Kultusministerkonferenz der Länder 32/1 70 vom 22.02.1999

4.1.10 Kaiserslautern: Gymnasium und Realschule St. Franziskus der Dillinger Franziskanerinnen in Bamberg (St.-Franziskus-Straße 2, 67655 Kaiserslautern)

Schülerinnen einer Klasse 11 führen Interviews mit ehemaligen Abiturientinnen der Jahre 1948, 1965 und 1986 zu Fragen über unterschiedliche Aspekte (Mädchenschule, Vorschriften, Verhältnis zu den Lehrerinnen, Wandertage, religiöse Erziehung u. a.) aus der Vergangenheit der eigenen Schule

Veröffentlichung: Klasse 11d; Hermsdörfer: Wie sehen ehemalige Schülerinnen ihre Schulzeit? In: Provinzialat der Dillinger Franziskanerinnen, Bamberg (Hg.): St. Franziskus-Gymnasium und Realschule Kaiserslautern: Dreijahresbericht 1994/95, 1995/96, 1996/97. Ramstein-Miesbach, 1997, Seite 10–14

4.1.11 Köln: Irmgardis-Gymnasium des Erzbistums Köln (Schillerstraße 98–102, 50968 Köln)

Der Autor dieser Kritik an öffentlichen Äußerungen zur Schulqualität untersucht im Jahrbuch des Gymnasiums die Aussagekraft einer Presseveröffentlichung zum Ergebnis einer Befragung von Schülern zu verschiedenen Wissensgebieten und das Ergebnis der Befragung in einigen Punkten an der eigenen Schule.

Veröffentlichung: REFFGEN, Georg: Wie schlau sind Deutschlands Schüler denn wirklich? In: ERZBISCHÖFLICHES IRMGARDIS-GYMNASIUM (Hg.): Jahrbuch des Irmgardis-Gymnasiums (1998–1999). Köln, 1999, Seite 104 f.

4.1.12 Limburg: Marienschule der Schul-Gesellschaft m.b.H. (Graupfortstraße 5, 65549 Limburg)

Der Schulbeirat hat sich zur kritischen Überprüfung des Schulprofils der Schule an drei Zielgruppen – Schülerinnen, Eltern und Kollegium – mit Fragebogen gewandt, die sich auf die Erwartungen bezüglich der Identität der Schule, bezüglich des Unterrichts und bezüglich der Persönlichkeitsbildung beziehen und ebenfalls abfragen, wieweit die Erwartungen nach Meinung der Befragten verwirklicht werden. Hervorzuheben sind die zur Beantwortung sehr motivierenden und pädagogisch gut durchdachten Formulierungen der Fragen (Beispiele: „Vermittlung menschlicher Umgangsformen, in denen die Achtung vor dem Anderen zum Ausdruck kommt. Hinführen zu sozialem Engagement und dass dies auch von der Schule anerkannt wird. Rücksichtnahme auf die Freizeit der Schülerinnen.“)

Veröffentlichung: VEREIN DER FREUNDE, EHEMALIGEN UND FÖRDERER DER MARIENSCHULE e.V. (Hg.): Jahrbuch. Limburg, 2000 (Erscheint Ende des Jahres; vorher können die Fragebogen von der Schulleitung angefordert werden.)

4.1.13 München: Fachakademie für Sozialpädagogik des Kath. Caritasverbandes der Erzdiözese München und Freising (Hiltenspergerstraße 82a, 80796 München)

Die Autorin dieser Erörterung untersucht die Funktion von Qualitätsmanagement in der Ausbildung für die differenzierte Wahrnehmung der vorhandenen Strukturen und ablaufenden Prozesse. Untersucht wird ferner die Funktion von Qualitätsmanagement, wenn es darum geht, die Ziele der Qualitätsanforderungen, der Strukturen und der Prozesse zu beschreiben und zu sichern.

Veröffentlichung: LANGENMAYR, Margret: Qualitätsmanagement in der Erzieher- / Erzieherinnenausbildung? In: KiTa aktuell BY, Nr. 6/99, Seite 125–128

4.1.14 Münster: Friedensschule, integrierte und differenzierte Gesamtschule des Bistums Münster (Echelmeyerstraße 19, 48163 Münster)

In seiner Dissertation untersucht der Autor die Frage, wie weit sich die von den Schülern realisierten Laufbahnen innerhalb der Gesamtschule als ein offenes System interpretieren lassen und welcher Zusammenhang zwischen den Merkmalen der Schüler, vor allem hinsichtlich der von ihnen erreichten Leistungen in Eingangstests, und ihren individuellen Schullaufbahnen besteht.

Veröffentlichung: PETERS, Meinolf: Schullaufbahnen an der Friedensschule: Empirisch-analytische Untersuchungen zur Offenheit des Gesamtschulsystems. Münster: Verlag Regensberg, 1982, 309 Seiten (Regenbrecht, Dikow, Alder: Die Friedensschule, Entwürfe, Materialien, Berichte zu einem Gesamtschulversuch 5)

4.1.15 Saarbrücken: Marienschule, Gymnasium des Bistums Trier (Hohenzollernstraße 59a, 66117 Saarbrücken)

Ein Arbeitskreis in der Schule (in der Wirtschaft spricht man in solchen Fällen auch von „Qualitätszirkeln“) untersucht die Wertungen bestimmter Qualitätskriterien der Schule, ihrer Erfüllung und ihrer Verbesserungsbedürftigkeit aus der Sicht von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. Die sehr griffige Darstellungsweise dieser Untersuchung ist besonders hervorzuheben.

Veröffentlichung: Marienschule Saarbrücken ; Arbeitskreis Schulprofil: Evaluation : Eine Schule evaluiert sich. Saarbrücken, 1999, 25 Seiten

4.1.16 Trier: Hauptabteilung Schule/Hochschule des Bischöflichen Generalvikariates Trier (Hinter dem Dom 6, 54292 Trier)

Zwei Informationsbroschüren beschreiben die Maßnahmen im Bistum Trier zur Qualitätsweiterentwicklung an Katholischen Schulen in freier Trägerschaft sowie den zwischenzeitlich erreichten Stand. Die Beschreibung erfolgt auch aus der Trägersicht und nicht nur aus der der Einzelschule und zeigt darüber hinaus, wie auch ein Schulverbund in einen fortwährenden Reformprozess gebracht werden kann.

Veröffentlichungen: Bischöfliches Generalvikariat Trier, Hauptabteilung Schule/Hochschule: Auf den Weg gebracht – Schulentwicklung Bistum Trier. Trier, 1999, 8 Seiten; Schulentwicklung „Auf Touren“ – Zwischenbericht Bistum Trier. Trier, 2000, 8 Seiten.

4.2 Vorschläge zur Evaluation der eigenen Qualität Katholischer Schulen in freier Trägerschaft

Die Autoren unserer Denkschrift haben sich in den vorausgehenden Teilen mit der aktuellen Entwicklungen von Fragen der Schulqualität befasst. Dort ist das Notwendige zu der Frage gesagt, inwieweit und in welcher Form sich Katholische Schulen in freier Trägerschaft an denjenigen Maßnahmen zur Qualitätssicherung beteiligen sollten, die an allen Schulen erörtert werden. Dabei hat Volker Ladenthin bereits einen Vorschlag unterbreitet, aus welchen Evaluationsaspekte diejenigen eine Auswahl treffen könnten, die an einer Schule oder im Verbund einiger Schulen entsprechende Maßnahmen in Angriff nehmen wollen. Hier sollen einige Vorschläge folgen, welche Maßnahmen ergriffen werden könnten, um die eigene Qualität der Katholischen Schulen zu sichern bzw. nachzuweisen. Mit solchen eigenen Maßnahmen soll einer verkürzten Vorstellung von dem, was die Qualität einer Schule ausmacht, entgegengewirkt werden. Die Auswahl der Vorschläge gründet auf der Erkenntnis, dass die größten Erfolge bei der Qualitätssicherung zu erwarten sind, wenn sie sich auf Qualitätsmerkmale bezieht, die bereits als eine Stärke der Katholischen Schule nachgewiesen sind oder vermutet werden können.

4.2.1 Erhebungen zu „Schulatmosphäre, Klima des Umgangs miteinander, Geist der Schule“

Mit Stichworten wie „Schulatmosphäre“ soll ein Qualitätsmerkmal umschrieben werden, das ein Kriterium der guten Schule ist, weil es inhaltlich auf die von der Katholischen Schule gewünschte personale Pädagogik abhebt und weil mit den hier die Qualität beschreibenden Begriffen sehr globale Formulierungen gewählt sind, die der Tatsache entsprechen, dass für die Qualität einer Schule sehr komplexe und vielfach interdependente Elemente ausschlaggebend sind.

Vorgeschlagen wird, kurz vor Abgang von Schülerinnen und Schüler diese zu fragen, ob sie in einigen Wochen/Monaten bereit wären, ein Interview zu den oben gegebenen Stichworten zu geben und dieses Interview

dann an Hand eines Fragerasters zu halten; und dies im Abstand weniger Jahre wiederholt mit jeweils neuen Absolventinnen und Absolventen. Das Verfahren erscheint valid, weil einerseits gute Kenntnisse des erfragten Bereichs bei den Interviewten erwartet werden können und weil andererseits nach ihrem Abgang von der Schule ein geringer Grad von persönlicher Abhängigkeit die Aussagen als zuverlässig erscheinen lässt.

Die Verantwortlichen für diese Erhebung sollten vorab vereinbaren, bei welchen Anteilen das Ergebnis der Interviews als gut bzw. ausreichend gelten soll, wenn die Befragten, die eine ebenfalls vorab festgelegte Mindestzahl der Abgängerinnen und Abgänger ausmachen müssen, erklären:

- dass eine besondere Schumatmosphäre an der Schule bestehe,
- dass diese Atmosphäre als positiv eingeschätzt wird,
- dass sie die Fachleistungen gefördert hat.

Werden die als ausreichend angesehenen Anteile in wenigstens einem der erfragten Punkte nicht erreicht, so ist die Schulqualität in dieser Hinsicht als unzureichend anzusehen.

4.2.2 Erhebungen zur Deckung des Unterrichtsbedarfs in Katholischer / evangelischer Religionslehre

Eine zureichende Deckung des Unterrichtsbedarfs in Katholischer/evangelischer Religionslehre wird als Qualitätsmerkmal der Katholischen Schule angesehen, weil dieses Kriterium dem Anspruch der Schule auf allseitige Förderung der Bildungskräfte junger Menschen entspricht.

Vorgeschlagen wird, den Deckungsgrad am Ende eines jeden dritten Schuljahrs aus der tatsächlich überwiegend wirksam gewesenen Unterrichtsverteilung zu entnehmen.

Es ist in den Fällen, in denen auch die öffentliche Schule in der Stundentafel die Erteilung von Katholischer/evangelischer Religionslehre vorsieht, vorab von den Verantwortlichen für die Erhebung zu vereinbaren, wann die Qualität der Deckung des Unterrichtsbedarfs in diesen Fächern als gut bzw. ausreichend angesehen wird. Diese Urteile sind zu beziehen auf den Prozentsatz des Unterrichts, der gemäß dem in der Stundentafel der öffentlichen Schule vorgesehenen Ausmaß erteilt wird. Bei geringerer Deckung des Unterrichtsbedarfs ist die Schulqualität in dieser Hinsicht als unzureichend anzusehen.

In Fällen, in denen die öffentliche Schule in der Studentafel die Erteilung von Katholischem/Evangelischem Religionsunterricht nicht vorsieht, soll die Qualität der Deckung des (von der Katholischen Schule dennoch für sinnvoll gehaltenen) Unterrichtsbedarfs so definiert werden, dass auch wieder vorab festgelegt wird, was als gute bzw. ausreichende Deckung angesehen wird. Eine solches Urteil kann zum Beispiel darauf abheben, ob bei guter Deckung in jeder Jahrgangsstufe bzw. bei ausreichender Deckung in wenigstens der Hälfte der Jahrgangsstufen, jedoch nicht in jeder, in festgelegtem Mindestumfang Unterricht erteilt wird. Wird die für eine ausreichende Deckung festgelegte Mindestzahl ordnungsgemäß unterrichteter Jahrgangsstufen nicht erreicht, ist die Schulqualität in dieser Hinsicht als unzureichend anzusehen.

4.2.3 Erhebungen zur Vervollständigung und Fundamentalisierung des Fachangebots der Katholischen Schule

Eine Vervollständigung und Fundamentalisierung des Fach- und Erziehungsangebotes an der Katholischen Schule, auf der Grundlage eines auch aus einem katholischen Verständnis heraus geprägten Gottes-, Welt- und Menschenbildes, wird als Qualitätsmerkmal der Katholischen Schule angesehen, weil dieses Kriterium der Forderung nach allseitiger Bildung und der Überzeugung entspricht, dass Bildung nur nach der jeweils besonderen Lage von Individuum und Gruppe gelingen kann.

Vorgeschlagen wird, in die schriftliche Formulierung des Schulprofils Angaben darüber aufzunehmen, in welcher Jahrgangsstufe und in welchen Fächern dort durch bestimmte Themen der besonderen Vollständigkeit und der Fundamentalität des Bildungsangebotes Rechnung getragen werden soll.

Als *Beispiele* für solche Angaben nennen wir (es können natürlich auch andere und mehrere Angaben pro Jahrgangsstufe oder Fach gemacht werden): Jahrgangsstufe 1 / Fach Sport: Wir erlernen Hilfestellungen, damit wir dem Schwächeren, wenn es Not tut, zur Seite stehen können. Jahrgangsstufe 2 / Fach Sachunterricht-Biologie: Wir entdecken vieles an Pflanzen, was uns erfreut, weil es für uns schön ist. Jahrgangsstufe 3 / Mitgestaltung der Schule durch die Schüler: Wir überlegen uns, wie wir den im nächsten Schuljahr in die Schule kommenden Mädchen und Jungen ein schönes Willkommensfest bereiten können, und bereiten dieses vor. Jahrgangsstufe 4 / Sachunterricht-Chemie: Wie uns chemische Stoff-

fe helfen können und wie wir mit ihnen umgehen müssen. Jahrgangsstufe 5 / Fächerverbindender Unterricht Medienkunde: Darf uns die Mattscheibe etwas vorgaukeln? Jahrgangsstufe 6 / Fach Musik: Die Liedformen ausgewählter Lieder aus dem ‚Gotteslob‘. Jahrgangsstufe 7 / Schulleben: Besuch in einem Altenheim. Jahrgangsstufe 8 / Fach Englisch: The Pilgrim fathers. Jahrgangsstufe 9 / Fach Kunst: Romanische und gotische Skulptur des Gekreuzigten. Jahrgangsstufe 10 / Fach Geographie: Das Subsidiaritätsprinzip in der Entwicklungshilfe. Jahrgangsstufe 11 / Fach Französisch (3. Fremdsprache): Fragestellungen der Caritas/Diakonie wie Randgruppen, Marginalisierung, Armutfolgen; Duras, „Le mot lilas presque haut comme il est large...“; Le Clézio, O voleur, voleur, quelle vie est la tienne (Rêve et réalité. Contes et récits – Klett Verlag). Jahrgangsstufe 12/13 / Fach Mathematik: Der axiomatische Standpunkt bei der Deutung von Geometrien.

Zur weiteren Evaluation wird vorgeschlagen, diesen Teil des Schulprofils alle drei Jahre mit einer wechselnden katholischen Schule gleicher Art auszutauschen. Wieder soll vorab der zu erreichende Qualitätsstandard vereinbart werden. Beispielsweise kann das im Schulprogramm für eine andere Schule enthaltene Anregungspotential als gut bzw. ausreichend angesehen werden, wenn von der anderen Schule in den zuständigen Konferenzen innerhalb des nach dem Austausch folgenden Halbjahrs drei Vorschläge bzw. ein Vorschlag in das eigene Schulprofil übernommen werden oder ein bereits im Schulprofil enthalten gewesener Vorschlag neu durchgearbeitet und realisiert wird. Wird dieses Ziel nicht erreicht, so ist das Anregungspotential des eigenen Schulprofils als unzureichend wirksam anzusehen.

5 Literatur

5.1 Einführende Literatur

Es gibt bereits eine außerordentlich umfangreiche Literatur zu Fragen der Schulqualität. Es ist den in den katholischen Schulen Tätigen nicht zumutbar, die ganze Breite dieser Literatur zu studieren. Es ist auch nicht nötig, weil sich ein großer Teil der Literatur als redundant erweist. Auch die nachstehend gegebenen Literaturhinweise beruhen nicht auf einer Durchsicht der gesamten vorhandenen Literatur und entbehren insoweit nicht der Zufälligkeit. Es geht lediglich darum, einen ersten Einblick zu geben, der Literatur nennt, die a) weitere Literatur aufschließt, b) zu den Fragen, die in dieser Denkschrift im Einzelnen behandelt worden sind, Stellung bezieht und c) keine unermessliche Ansprüche an die Arbeitskraft von Lehrerinnen und Lehrern und von sonstigen Verantwortlichen und an den Etat der Schulbibliotheken stellt.

BRÜGELMANN, Hans (Hg.): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber : Kallmeyer, 1999. 175 Seiten, DM 24,80

Es geht in diesem Buch darum, dass Qualität einer Schule nicht auf den output an fachlichen Kenntnissen reduziert wird, sondern dass der ganze pädagogische Prozess in den Blick genommen wird. Es werden auch Argumente gegen den oft behaupteten Leistungsverfall in den Fachkenntnissen des Lesens und Schreibens vorgeführt. Den einseitig eingesetzten standardisierten Evaluationen wird ein Konzept entgegengehalten, das vor allem auf die Stärkung der Stärken in der pädagogischen Arbeit der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers abhebt. Vor allem die Grundschulpädagogik und der Erwerb der Schriftsprache geben die Beispiele für die Absichten der Autoren ab.

KEMPFERT, Guy; ROLFF, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung: Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1999. 175 Seiten, DM 39,80

Die Autoren legen einen Ratgeber vor für diejenigen, die einen Versuch mit pädagogischer Qualitätsentwicklung machen wollen. Es wird ein auf die Einzelschule bezogenes Konzept vorgestellt, basierend auf – insbe-

sondere an schweizerischen Gymnasien gewonnenen – Erfahrungen mit konkreten Schulentwicklungsprozessen, gestützt auf den neuesten Forschungsstand. Das Buch präsentiert die dabei einsetzbaren Instrumente – Diagramme, Tabellen und Checklisten (z. T. in Form von Kopiervorlagen) – und sucht den Leser für weiterreichende Visionen einer pädagogisch entwickelten Schule zu gewinnen. Vor allem geht es um die Verbesserung des Unterrichts, mehr seiner Sozialformen, weniger seiner fachlichen Grundlagen, aber auch um die Verbesserung der Kooperation der an der Schule Beteiligten und um die Verbesserung der Schulkultur im allgemeinen.

VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG e.V. (Hg.): Deutscher Lehrertag 1999 : Schule und Leistung. Bonn, 2000. 184 Seiten. Zu beziehen durch den VBE, Dreizehnmorgenweg 36, 53175 Bonn

Der vorliegende Tagungsbericht dokumentiert Grundsatzreferate und Arbeitskreise, die sich außer mit den hier besonders interessierenden Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auch mit solchen der Lernkultur, Leistungsförderung und Leistungsbewertung befassen. Dabei geht Hermann LANGE in dem einen der Hauptreferate vom gegenwärtigen Diskussionsstand zur Organisations- und Steuerungsphilosophie des öffentlichen Bereichs aus. Danach behandelt er Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle im Kontext der gegenwärtigen Debatte um Schulautonomie – ein Zusammenhang, der für die Katholischen Schulen schon aus verfassungsrechtlichen Gründen von besonderer Bedeutung ist. Ein weiterer Abschnitt des Referates befasst sich mit dem Thema der Vergleichsuntersuchungen zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler. Und schließlich wirft der Autor einen Blick auf Risiken und Nebenwirkungen der eingeleiteten Prozesse. Auf eine dieser Nebenwirkungen wird man aufmerksam, wenn man im Statement von Heinz Günter HOLTAPPELS zu „Evaluation in Schulen – Schulentwicklung durch Qualitätssicherung“ die auf den Seiten 83 f. vorgelegte Liste der Qualitätsbereiche ansieht, die für eine Evaluation in Frage kommen, und dann feststellt, dass „fachliche Schülerleistungen“ als einer unter zumeist ganz anders akzentuierten 29 Bereichen genannt wird. So verdienstvoll es ist, die Aufmerksamkeit des Lehrers auf anderes als die fachliche Schülerleistung zu lenken und so problematisch die auf diesen Bereich fokussierten internationalen Vergleichsstudien auch sein mögen, so wird doch sehr deutlich, wie viel zusätzliche Kraft ein Lehrer aufbringen müsste, der bereits erhebliche Mühe auf die fachliche Leistung seiner Schülerinnen und Schüler verwendet hat, um dann bei seiner Selbstevaluation noch die anderen 28 Qualitäts-

bereiche ins Auge zu fassen. Es sei denn – und darauf kann der vorgelegte Bericht durchaus aufmerksam machen –, dass dem Lehrer die Funktion sehr vieler dieser Qualitätsbereiche deutlich wird, nämlich Voraussetzungen im Handeln des Lehrers für nichts anderes als für die fachliche Schülerleistung zu schaffen.

5.2 Weiterführende Literatur

ACHTENHAGEN, Frank, Jürgen Baumert: Alternative Evaluationsverfahren – eine Einführung, in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 27. Jg. (1999) Heft 2, S. 98–101.

AL-DIBAN, Sabine, Norbert M. Seel: Evaluation als Forschungsaufgabe von Instruktionsdesign, in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 27. Jg. (1999) Heft 1, S. 29–60.

ALTRICHTER, Herbert, Claus G. Buhren: Evaluation und Schulentwicklung. Innsbruck 1997.

ALTRICHTER, Herbert, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Bibliothek Schulentwicklung Bd. 1. Innsbruck 1998.

ARNZ, Siegfried: Bessere Schulen in Deutschland, in: Pädagogische Führung 11. Jg. (2000) Heft 1, S. 32–33.

BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation. Hamburg 1998.

BAUER, Karl – Oswald, Andreas Kopka, Stefan Brindt: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim (u. a.) 1996.

BAUMERT, Jürgen, W. Bos, R. Watermann: TIMSS/III – Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin 1998.

BAUMERT, Jürgen (u.a.): Konzeption und Aussagekraft der TIMSS-Leistungstests, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 92. Jg. (2000) Heft 1, S. 102–115.

BECK, Manfred (Hrsg.): Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch – psychologische Interventionen auf dem Prüfstand. Tübingen 1998.

BEHLER, Gabriele: Auf dem Weg zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. Jg. (1999) Heft 3, S. 423–430.

BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG HAMBURG (Hrsg.): Standardisierte Leistungsmessung als Instrument der Qualitätssicherung im Bildungswesen. Materialien für die Referendarinnen und Referendare. Hamburg 1998.

BENEKE, Klaus – Michael: Schulfernsehen als Kommunikationsmodell: Strategien der Evaluation und ihre Umsetzung in einem Begleitforschungsprojekt. Berlin 1984.

BERTELSMANN STIFTUNG: Qualitätssicherung und Benchmarking, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 5–7.

BEYWEL, Wolfgang (u. a.): Evaluation von Berufsvorbereitung. Fallstudie zur responsiven Evaluation. Opladen 1987.

BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation. 2.vollst. überarb. u. aktual. Aufl. Berlin (u. a.) 1995

BROCKMEYER, Rainer: Bildungsqualität und ihre „Kontrolle“, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 1.

BROCKMEYER, Rainer: Unterrichts-, Schul- und Bildungsqualität ein kompliziertes Verhältnis, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 2–5.

BROCKMEYER, Rainer: Am Puls der Schulentwicklung 10 Jahre, in: Pädagogische Führung 11. Jg. (2000) Heft 1, S. 3–8.

BROCKMEYER, Rainer: Qualitätssicherung in Schulen und Schulsystemen. Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission f. Bildungsplanung u. Forschungsförderung 1999.

BRÜGELMANN, Hans: Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze 1999.

BUHREN, Claus G., Hans-Günther Rolff: Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim / Basel 1996.

BUHREN, Claus G., Dagmar Killus, Sabine Müller: Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung 1999.

BUHREN, Claus G., Dagmar Killus, Sabine Müller: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfadens für Schulen. 3. Aufl. Universität Dortmund – Institut für Schulentwicklungsforschung 1999.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (bmb+f): Grund- und Strukturdaten 1997/98.

BURKHARD, Christoph (Redakt.): Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schottland. Bönen / Westf. 1995.

BURKHARD, Christoph, Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000.

DEKAN DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN: Evaluation: Weg – Ausweg – Irrweg? Dokumentation des Fakultätstages (1. Februar 1996). Baltmannsweiler 1997.

DRONKERS, Jaap, Werner Hemsing: Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. Jg. (1999) Heft 2, S. 247–261.

DUBS, Rolf: Qualitätsmanagement für Schulen. St.Gallen 1998.

EDELMANN, Gudrun: Adressatenzentrierte Curriculumsentwicklung und Evaluation: Probleme der Evaluation von Lehrmaterialien und Lehrmethoden. Frankfurt a. Main 1978.

FEND, Helmut: Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim (u. a.) 1998.

FEUCHTHOFEN, Jörg E., Armin Kaiser: Qualität und hohe Leistung sind ein Muß. Netzwerke als Basis für erfolgreiches „Distance Learning“. Interview mit Prof. Dr. Helmut Foyer, in: Grundlagen der Weiterbildung, 10. Jg. (1999) Heft 3, S. 97–100.

FICKERMANN, Detlef, Ursula Schulzeck, Horst Weishaupt: Die Kosten-Wirksamkeitsanalyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simultanstudie, in: Zeitschrift für Pädagogik 46. Jg. (2000) Heft 1, S. 61–80.

FRIEBERTHÄUSER Barbara (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (u. a.) 1997.

FRÖHLICH, Elisabeth, Christof Thierstein: Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen. 1997.

GRILZ, Wolfgang: Qualitätssicherung in Bildungsstätten: Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches. Neuwied 1998.

GNAHS, Dieter, Elisabeth M. Krekel, Andrä Walter (Hrsg.): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. 1. Bildungspolitisches Forum St. Marienthal 20. / 21.10.1994. Hannover 1996.

GROEBEN, Annemarie, von der: Michael: Auch Kinder kennen Qualität, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 29–30.

GROGGER, Günther, Werner Specht (Zentrum für Schulentwicklung Abt. II: Evaluation und Schulforschung BM für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problem- analyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops Blumau / Steiermark, 18. Bis 21. Februar 1999. Graz 1999.

GRUSCHKA, Andreas (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft. Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.

GUTACHTEN zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ der Bund- Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsforschung, Heft 60, Bonn 1997.

HAENISCH, Hans: Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht: EU Pilotprojekt zur Selbstevaluation: Ergebnisse der deutschen Projektschulen. 1. Aufl. Bönen 1999.

HAENISCH, Hans: Lehrpläne auf dem Prüfstand. Grundlagen und Verfahren der Curriculumsevaluation. Paderborn 1982.

HANSEL, Toni: Schulqualität und Schulforschung. Zur Anatomie eines belasteten Verhältnisses, in: Pädagogische Rundschau 53. Jg. (1999) Heft 2, S. 237–247.

HEINEMANN, Karl-Heinz: 25 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung, in: Pädagogik 51. Jg. (1999) Heft 1, S. 57.

HEINER, Maja (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg 1996.

HEISER, Elke, Willi Hager: Wottawa H. und Thierau H. Lehrbuch Evaluation. 2. Aufl. Bern 1998, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13. Jg. (1999) Heft 4, S. 238–242.

HOLLING, Heinz, Günther Gediga (Hrsg.): Evaluationsforschung. Göttingen 1999.

HOLZ, Heinz, Peter Schenkel, Gerhard Zimmer: Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis. Berlin 1995.

IFS (Hrsg.): Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. Neue überarb. Fassung. Universität Dortmund – Institut für Schulentwicklungsforschung 1999.

KEMPFERT, Guy, Hans-Günther Rolff: Pädagogische Schulentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim / Basel 1999.

KIRCHHOFF, Dietmar: Interne Evaluation als Beitrag zur Qualität von Schule, in: Pädagogik 52. Jg. (2000) Heft 2, S. 57–60.

KLEINGEIST-POENSGEN, Helga (Redakt.): Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Norwegen. Bönen / Westf. 1995.

KLEINSCHMIDT, Gottfried: Helmut Fend: Qualität im Bildungswesen – Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75. Jg. (1999) Heft 9, S. 408–409.

KÖLLER, Olaf, Jürgen Baumert, Kai u. Schnabel: Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. Jg. (1999) Heft 3, S. 385–422.

LANGE, Hermann: Qualitätssicherung in Schulen, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 91. Jg. (1999) Heft 2, S. 144–159.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule: ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? 7. Aufl. Soest 1997.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qua-

litätssicherung von Schule: Ergebnisse und Materialien aus der Fortbildungsmaßnahme Leonhard Horster. 1. Aufl. Bönen 1998.

LERCHENMÜLLER, Hedwig: Evaluation eines sozialen Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln 1986.

LEITNER, Leo: Evaluation schulischer Neuerungen. Bericht über ein CERI-Seminar, durchgeführt vom Ausschuß „Innovation im Bildungswesen“. Wien 1980.

LIEBALD, Christiane (Redakt.): Qualitätssicherung durch Evaluation. Konzepte, Methoden, Ergebnisse – Impulse für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Mit einem Vorw. v. Rita Süßmuth. Remscheid 1998.

LIENERT, Gustav A: Schulnoten – Evaluation. Frankfurt a. Main 1987.

LOHMANN, Armin: Bildungsqualität durch Führungsverantwortung, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 41–44.

MAUTHE, Anne, Hermann Pfiffer, Ernst Rösner: Ratgeber Schulentwicklungsplanung. Bd. 1: Allgemeinbildendes Schulwesen. Düsseldorf 1996.

MAUTHE, Anne: Schulentwicklungsplanung als dialogischer Prozeß. Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung 1996.

MERKENS, Hans: Methodische Probleme bei der Evaluation von Curricula, in: Die Deutsche Schule, 65. Jg. (1973) Heft 1, S. 3–13.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG: Evaluation in der Schulpraxis. Beiträge zur Schulentwicklung. Frechen 1998.

MOSER, Urs: Schule auf dem Prüfstand: eine Evaluation der Sek I auf der Grundlage der „Third international mathematics and science study“. 1. Aufl. Chur (u. a.) 1997.

MÜLLER, Carl Wolfgang (Hrsg.): Begleitforschung in der Sozialpädagogik: Analysen und Berichte zur Evaluationsforschung in der Bundesrepublik. 1. Aufl. – Weinheim (u. a.) 1978.

NEUL, Wolfgang: Strategien der Evaluation von Curricula und der Curriculumsentwicklung. Stuttgart 1977.

NEUSER, Wilbert (Redakt.): Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Dänemark. Bönen / Westf. 1995.

NIEDERMANN, Albin: Formative Evaluation. Entwicklung und Erprobung einer Evaluationskonzeption für eine Modellschule. Weinheim 1977.

NOWAKOWSKI, Jeri: A handbook of educational variables: a guide to evaluation. Boston (u. a.) 1984.

OERTEL, Lutz: Schulqualität durch gesteigerte Innovationsfähigkeit. Der Züricher Weg, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 31–35.

OLECHOWSKI, Richard: Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zu Praxisverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirisch – Pädagogische Forschung (AEPF) vom 20.–21. September in Wien. 2. unveränd. Aufl. Braunschweig 1986.

PATRY, Jean L., Josef Thonhauser: Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog. Innsbruck 1999.

PEEK, Rainer: Standardisierte Leistungsmessung als Instrument der Qualitätssicherung im Bildungswesen. Manuskript zum Referat am 21.08.1998 in der Hochschule der Bundeswehr, Hamburg 1998.

PHILLIP, Elmar, Hans-Günther Rolff: Schulprogramme entwickeln. 2. Aufl. Weinheim / Basel 1999.

POSCH, Peter, Herbert Altrichter: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Hg. v. Bildungsministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck 1997.

PRELL, Siegfried: Handlungsorientierte Schulbegleitforschung: Anleitung, Durchführung und Evaluation. Frankfurt a. Main (u. a.) 1984.

RAPP, Gerhard: Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule. Bad Heilbrunn 1975.

RISSE, Erika (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998.

RISSE, Erika: Leistung und Qualitätssicherung an Gymnasien, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 17–22.

RISSE, Erika: Fachkonferenzen als Instrumente der Qualitätssicherung, in: Pädagogische Führung 10. Jg. (1999) Heft 1, S. 36–40.

RITTELMEYER, Christian: Bildungsreform und Evaluation. Zur aktuellen Diskussion über „Leistung“ und ihre „Messung“, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 92. Jg. (2000) Heft 1, S. 10–12.

ROLFF, Hans-Günther: Innovation und Schulentwicklung. Weinheim 1978.

ROLFF, Hans-Günther, Joachim Jens Hesse (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. Baden-Baden 1988.

ROLFF, Hans-Günther: Wandel durch Selbstorganisation: theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. 2.Aufl. Weinheim 1995.

ROLFF, Hans-Günther, Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Weinheim 1998.

ROLFF, Hans-Günther, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank, Sabine Müller: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 2. Aufl. Weinheim / Basel 1999.

ROLFF, Hans-Günther: Schulentwicklung in der Auseinandersetzung, in: Pädagogik 51. Jg. (1999) Heft 4, S. 37–40.

RÖSNER, Ernst (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung 1999.

ROYL, Wolfgang (Hrsg.): Lernerfolgsmessung im Schulversuch. Didaktische Informationen aus Schulversuchen. Braunschweig 1975.

SANDERS, James R. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: Handbuch der Evaluationsstandards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Übers. v. Wolfgang Beywl. Opladen 1999.

SANDMANN, Fritz: Evaluation schulpraktischer Studien: Anspruch und Wirklichkeit. Alsbach / Bergstraße 1985.

SCALA, Klaus, Ralph Grossmann: Supervision in Organisation: Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern. Weinheim (u. a.) 1997.

SCHLUTZ, Erhardt: Evaluation der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, in: Grundlagen der Weiterbildung 10. Jg. (1999) Heft 2, S. 49–51.

SCHRÄDER Michael, Johannes Wildt (Hrsg.): Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerausbildung: Entwicklung, hochschuldidaktische Erprobung und Evaluation. Alsbach / Bergstraße 1985.

SCHUHMAN; Brigitte: Im Namen der Qualität . . . – Auf dem Weg zu standardisierter Leistungsmessung, in: Pädagogik 51. Jg. (1999) Heft 4, S. 58–59.

SCHULZ, Dieter: Pädagogisch relevante Dimensionen konkurrierender Schulentwicklung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. Main (u. a.) 1981.

SCHULZ – ZANDER, Renate (Hrsg.): Medien und Informationstechnologien in der Lehrerausbildung – Lernen mit Multimedia. Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung 1999.

SCHÜTZ, Peter: Evaluation als Verfahren zur Beurteilung der Qualität von Bildungssystemen: ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und zur Bildungsplanung. Hannover 1977.

SCHWENDENWEIN, Werner: Theorie des Unterrichtens und Prüfens. 6. überarb. u. erw. Aufl. Wien 1998.

SYGUSCH, Hajo: Bildung und Leistung gehören zusammen, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 91.Jg. (1999) Heft 2, S. 182–185.

STEBBINS, Linda B. (u.a.): Education as Experimentation: A planned Variation Model. Vol. IV-A: An Evaluation of Follow Through. Cambridge 1977.

THONHAUSER, Josef, Franz Riffert (Hrsg.): Evaluation heute – zwölf Antworten auf aktuelle Fragen. Braunschweig 1997.

TILLMANN, Klaus – Jürgen (Hrsg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positionen, Konzepte, Praxisbeispiele. 1.Aufl. Bielefeld 1998.

WEISHAUPT, Horst, Brigitte Steinert, Jürgen Baumert: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Bonn 1991.

WEIß M.: Mehr Ressourcen = mehr Qualität?, in: Böttcher, W., H. Weishaupt, M. Weiß (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie.

Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim und München 1997.

WÖSSNER, Jakob: Evaluation und Grundschule, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 49. Jg. (1973) Heft 1, S. 1 ff.

Die Arbeitshilfe „Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion“ wurde auf Initiative des „Arbeitskreises Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS)“ erstellt.

Autoren

Dr. Joachim Dikow
Palestrinastr. 7
48147 Münster

Professor Dr. Volker Ladenthin
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Bonn
Am Hof 3–5
53113 Bonn

Direktor Dr. Wolfgang Riemann
Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim
Domhof 18–21
31134 Hildesheim

Stellv. Vorsitzender des Arbeitskreises Katholischer Schulen in freier Trägerschaft (AKS) und Leiter der Arbeitsgruppe

Ordinariatsrat Dieter Skala
Kath. Büro Mainz
Saarstr. 1
55122 Mainz

Weitere Mitglieder der Arbeitsgruppe

OStD Peter Billig
Collegium Josephinum Bonn

OStD i.K. Dr. Norbert Hämmerer
Bischöfliches Willigis-Gymnasium Mainz

StD Hans-Joachim Haßler
Marienschule Limburg

Dr. Angela Schneider
Erzbischöfliches Ordinariat Berlin

Carl Josef Reitz
Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz Bonn
Geschäftsführung