



Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem
empirisch erhobener Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis
The Transition of Measuring Educational Quality
to Improving Educational Quality
The Need for an Alternative Approach to the Knowledge Transfer Problem
in Germany's Educational System

SARAH DESERNO*

Zusammenfassung

„Deutschland [hat] den Anschluss an den Modernisierungszug der entwickelten Länder verpasst“¹ Diese Analogie von Van Ackeren und Klemm (2009) präzisierend, lässt sich feststellen, dass Deutschland scheinbar fortwährend die Geschwindigkeit, die technische Ausstattung und die Ergonomie des eigenen Zuges unter sich wechselnden Wetterbedingungen mit den beteiligten Akteuren beständig misst, aber das Potential dieser erhobenen Daten nur peripher dazu nutzt, den verpassten Modernisierungszug wieder einzuholen. Die Gesamtstrategie der KMK setzt sich aus vier wesentlichen Bereichen zusammen, die sowohl empirisch als auch rein deskriptiv die Bildungsqualität der BRD erfassen. Die damit erhobenen Daten sollen primär der Qualitätsentwicklung dienen, wobei das Potential jener Informationen nicht in ausreichendem Maße zur Qualitätsverbesserung der Praxis genutzt wird. Dies liegt jedoch nicht darin begründet, dass Transferprobleme unbekannt und mögliche Lösungsansätze noch nicht ermittelt worden wären. Der vorliegende Artikel versucht daher die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zu einer alternativen, soziologischen Herangehensweise an die Problematik aufzuzeigen.

Schlüsselbegriffe: Qualitätsentwicklung, Kultusministerkonferenz, Transferproblem, soziologischer Ansatz.

Abstract

In alignment with Van Ackeren's and Klemm's (2009) educational analogy of Germany having missed the modernization train of developed countries, it can be stated more precisely that Germany seems to constantly measure its own train's speed with its institutional players, equipment, and ergonomics while under changing weather conditions in order to improve its own performance. This great amount of collected data, however, is only seldom used to actually catch up to the modernization train. This analogy is based on the strategy of the German Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs which aims to collect data to improve educational quality. However, the potential of such data is not being used to its full extent to achieve this aim. The root of this insufficient data usage cannot be found in a missing scientific understanding of the knowledge transfer problem or the absence of suggested solutions. Therefore, this article presents the need for an alternative, sociological approach to the knowledge transfer problem in Germany's educational system.

Keywords: educational quality, knowledge transfer problem, data usage, improving, sociological approach.

* Lehrkraft am Marie-Curie-Gymnasium in Düsseldorf.

Systemimmanente Barriere des deutschen Bildungsmonitorings

Als Reaktion auf den ‚TIMSS-‘ und den ‚PISA-Schock‘ wurde im deutschen Bildungssystem ein zukunftsweisender Perspektivenwechsel von einem input- zu einem outputorientierten Bildungsmonitoring entschieden forciert.¹ Im Rahmen derselben bilden in Deutschland sowohl die „Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen“² und die „Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife“³ als auch „Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen“⁴ und die „Bildungsberichterstattung“⁵ eine derzeitige „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz“⁶. Diesen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des deutschen Bildungssystems implementierten Elementen liegen zwar profunde Zielvorstellungen, wie die im Kontext der Standardsicherung angestrebte Vergleichbarkeit von Leistungen bzw. Schulabschlüssen zugrunde, jedoch scheinen diese Vorstellungen infolge deren abträglicher Konzeption und der unzureichenden, praktischen Umsetzung jener Elemente teils noch nicht ausgereift zu sein.⁷ So steht beispielsweise der an einheitlichen Kriterien orientierten Gestaltung zentraler Prüfungen, die der dargelegten Vergleichbarkeit dienen soll, eine Korrektur ebendieser Prüfungen entgegen, die in Deutschland, im Gegensatz zu einer Vielzahl anderer OECD-Länder, primär von schulinternen Prüfern durchgeführt wird, wobei deren stringente professionelle Orientierung an standardisierten, obligatorischen Bewertungskriterien in der Bildungsforschung maßgeblich angezweifelt wird, sodass bereits die Realisierung der intendierten Funktion jener Prüfungen grundlegend untersucht werden muss.⁸ Über derartige Herausforderungen der Standardimplementierung hinaus, eröffnet insbesondere die Zunahme der Durchführung ebensolcher zentraler Tests im Sinne des internationalen Trends einer verstärkten Outputorientierung die grundlegende Frage, inwiefern die mit der kontinuierlichen Testung von Lernenden bezweckte Qualitätsverbesserung tatsächlich

¹ For.mat (Projekt der Kultusministerkonferenz) (o.A.). Perspektivenwechsel im Bildungssystem: Vom input- zum out-comeorientierten Denken. Verfügbar unter: http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_OutcomeOri-entierung.pdf [Zugriff am: 9.05.2016]

² Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-inschule-n/bildungs-monitoring/ueberblick-gesamtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html> [Zugriff am: 09.03.2016]

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW) (2015). Verfügbar unter: <http://www.qua-lis.nrw.de/cms/zentrale-pruefungen/index.html> [Zugriff am 10.05.2015]

⁸ Klein, E. D.; Kühn, S. M.; Ackeren, I. v.; Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 4, S. 596-621; Kühn, S. (o.A.). Konfiguration und professionelle Nutzung kriterialer Bewertungsvorgaben in zentralen Abschlussprüfungen. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/bifo/projekte_struktur_policy.php [Zugriff am 10.05.2015]

eintritt.⁹ Erfolgt durch die fortwährende deskriptive Beschreibung und empirische Prüfung eines Ist-Zustandes auf der bildungspolitischen Systemebene zwangsläufig ein qualitativer Bildungsfortschritt auf der lokalen Schulebene?

„Die Geschichte lehrt dauernd [...]“ (Ingeborg Bachmann)

Die obig gestellte, polemische Scheinfrage eröffnet bereits die derzeitige Herausforderung des Transfers empirisch erhobener Daten in praxistaugliche Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Zur thematischen Annäherung an jenes Transferproblem, soll zunächst ein historischer Einblick in dessen Genese offeriert werden.

Der Ursprung zentraler Entwicklungen in der Bildungspolitik liegt in den Impulsen aus den in den 90er Jahren gewonnenen Resultaten internationaler Schulleistungsstudien, wie beispielsweise PISA und TIMSS begründet. Da mitunter infolge der Kulturhoheit der Länder „Schulpolitik in Deutschland traditionell nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses“¹⁰ stand und zudem eine „eher geistes-wissenschaftliche[...] Tradition deutscher Pädagogik“¹¹ vorliegt, wird die fehlende öffentliche Reaktion auf das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den ersten internationalen Vergleichsstudien und der aus dem internationalen Vergleich hervorgehenden, verspäteten Partizipation Deutschlands an ebensolchen Erhebungen, nachvollziehbarer. Demgemäß verzögerte sich im Gegensatz zu „in den bei TIMSS und PISA erfolgreichen Staaten“¹² der Auftakt von grundlegenden Diskussionen über die Qualitätsverbesserung des Bildungssektors in Deutschland um mehr als ein Jahrzehnt, sodass „Deutschland den Anschluss an den Modernisierungszug der entwickelten Länder verpasst hat“^{13 14 15}.

⁹ Adick, C. (2003). Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive. In: H.-P. Füssel; P. M. Roeder [Hrsg.]: *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 86-104 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47).

¹⁰ Payk, B. (2009). *Deutsche Schulpolitik – Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 27.

¹¹ Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137.

¹² Böttcher, W.; Bos, W.; Döbert, H. & Holtappels, H. G. (2008). Bildung unter Beobachtung. In W. Böttcher; W. Bos; H. Döbert; H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7 – 12). Münster: Waxmann, S. 7.

¹³ Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141.

¹⁴ Ebd.; Payk, B. (2009). *Deutsche Schulpolitik – Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

Der schließlich infolge von Resultaten internationaler Schulleistungsstudien, wie insbesondere die im öffentlichen Diskurs erstmalig erhöhte Bedeutungsbeimessung jener Ergebnisse im Kontext von PISA 2000 und dem daraus eingeleiteten PISA-Schock, evozierte einen Paradigmenwechsel von jener zuvor realisierten Input-Steuerung, also einer ressourcen- und vorgabenorientierten Führung auf Basis von Reglementierungen und Verordnungen, zu einer von den Konsequenzen aus Bildungsprozessen, geleiteten Output-Steuerung. In diesem Konnex werden zugleich die Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen wie auch dessen langfristige Wirkungen als nützliche Outcomes zur Standardsicherung und Qualitätsentwicklung zunehmend stärker fokussiert.¹⁶

Dabei erfolgt die Durchführung von Bildungsreformen auf internationaler Ebene auf der Basis allgemeiner, aus dem Bereich des Unternehmensmanagements stammenden Grundprinzipien bei welchen vor allem die Leit motive einer Dezentralisierung wie ebenso einer Re-Zentralisierung zugrunde liegen. Im Sinne der Dezentralisierung werden der operativen Management-Ebene größere Freiheitsgrade bei der Aufgabenbearbeitung zugesprochen, sodass „man denjenigen, die Aufgaben erledigen müssen, auch eine weitgehende Freiheit bei der Bearbeitung lässt“¹⁷. In diesem Zusammenhang wird die Autonomie der Einzelschule, gestärkt. Jener Dezentralisierung stehen jedoch zugleich Maßnahmen der Re-Zentralisierung, vermittelt welcher das Staatswesen weiterhin eine wesentliche Kontrollfunktion einnimmt, entgegen. Somit wird versucht während einer gestärkten Freiheitsgewährleistung der Einzelschule gleichzeitig die bildungssystematische Gleichförmigkeit, welche infolge des obligatorischen, staatlich festgelegten Bildungsauftrages notwendig zu sein scheint, zu gewährleisten. Demgemäß wird jenes re-zentralisierende Grundprinzip durch zentrale Elemente, wie beispielsweise mithilfe eines umfassenden Bildungsmonitorings, also eines beständigen, systematischen Beobachtungsprozesses des Bildungssystems, sowie durch die seitens der selbstständigen Einzelschule einzuhaltende Orientierung an zentralen System- bzw. Zielvorgaben, realisiert. Dem zu Beginn des Schulmodernisierungsprozesses entstandenen Konzeptes der Einzelschule und der intendierten Autonomisierung derselben entgegen, wirken die

¹⁵ Die Teilnahme Deutschlands an den ersten internationalen Large Scale Vergleichsuntersuchen, wie etwa der *The Pilot Twelve Country Study*, der *First International Mathematics Study* und der *First International Science Study*, demonstrierte das in Teilbereichen bereits vorhandene mittel- bis unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Ungeachtet dessen, führten jene Resultate nicht zu den notwendigen, grundlegenden Veränderungen im Bildungssystem. Vielmehr kann in den Folgejahren eine Abstinenz Deutschlands bei entsprechenden Large Scale Assessments (beispielsweise bei der *Second International Mathematics Study*) verzeichnet werden. Schwippert, K. & Lenkeit, J. (2012). Introduction. In K. Schwippert & J. Lenkeit (Eds.) *Progress in Reading Literacy in National and International Context – The Impact of PIRLS 2006 in 12 Countries*. Münster: Waxmann; Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).

¹⁶ Landesinstitut für Schule – Bremen (o.A.). Schulqualität – Curriculumentwicklung. Verfügbar unter: <http://www.lis.-bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.28062.de> [Zugriff am 10.07.2015].

¹⁷ Böttcher, W.; Bos, W.; Döbert, H. & Holtappels, H. G. (2008). Bildung unter Beobachtung. In W. Böttcher; W. Bos; H. Döbert; H. G. Holtappels (Hrsg.). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 7 – 12, S. 7.

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

durch die Systemebene implementierten „einheitliche[n] Qualitätsstandards und deren zentral administrierte Überprüfung durch verschiedene Formen externer Evaluation“¹⁸. Die zunehmende Autonomisierung scheint somit systembasierte Sicherheitsaspekte zu bedingen, sodass „[d]er Preis der – mehr oder weniger großen – Freiheit ist, dass Schulen nunmehr auf dem Prüfstand stehen“¹⁹. Dabei werden, bedingt durch die in ihrem quantitativen Ausmaß auffällige Durchführung von Erhebungen, entsprechende Messungen im öffentlichen Diskurs bereits seit Längerem als *Testeritis* patho-logisiert.²⁰

Die Bandbreite an Erhebungen erstreckt sich in Deutschland über nationale Lernstandserhebungen, wie insbesondere die für die dritte und achte Jahrgangsstufe konzipierten Vergleichsarbeiten (VERA3 und VERA8), bundeslandspezifische Leistungsvergleichserhebungen, divergierende Sprachstands-messungen sowie die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen durchgeführten Ländervergleichsstudien und darüber hinaus die Schulleistungstudien PIRLS/IGLU, PISA und TIMSS. Die Ergebnisse jener Untersuchungen sollen anschließend unterschiedlichen Steuerungs-ebenen des Schulsystems als empirische Grundlage zur Qualitätssicherung und -entwicklung dienen und werden in der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring in drei differente Bereiche, wie der *Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen*, der *Verfahren zur Qualitäts-sicherung auf Ebene der Schulen* und der *Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards*, kategorisiert.²¹

Aufgrund dem erst ab Mitte der 90er Jahre beständig wachsenden, öffentliche Interesse an der Leistung von Schule bzw. des Bildungssystems und den schließlich aus den unterdurchschnittlichen Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler resultierenden Konstanzer Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, die eine regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungs-untersuchen festschreiben, ist seit jeher eine enorme quantitative Ausdehnung der Durchführung von Vergleichsuntersuchungen zu konstatieren.²² So wird „[w]ie nie zuvor [...] in deutschen

¹⁸ Kühn, S. K. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS), S. 63.

¹⁹ Böttcher, W.; Bos, W.; Döbert, H. & Holtappels, H. G. (2008). Bildung unter Beobachtung. In W. Böttcher; W. Bos; H. Döbert; H. G. Holtappels (Hrsg.). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 7 – 8.

²⁰ Beispiele: 1. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (o.A.) (2014). „Schulen brauchen Unterstützung statt Testeritis“. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuVerfuegbar> unter: [igke-iten/schulen-brauchen-unterstuetzung-statt-testeritis/](https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuVerfuegbar) [Zugriff am 12.08.2017]. 2. Matzowski, B. (2013). *Lehrjahre sind keine Herrenjahre*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

²¹ Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberblickges-amtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html> [Zugriff am: 09.03.2016]

²² Köller, O (2009). Standards und Qualitätssicherung zur Outputsteuerung im System und in der Einzelinstitution. In J. Van Buer & C. Wagner (Hrsg.). *Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch*. Berlin [u.a.]: PETER LANG – Inter-nationaler Verlag für Wissenschaften, S.93 – 102.

*Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

Schulen gemessen und international, national und interregional verglichen“²³. Entsprechende Large Scale Assessments (LSA) haben mit ihrem Steuerungswissen maßgeblich zur internationalen Entwicklung der traditionell verankerten input- zu verstärkt outputgesteuerten Bildungssystemen beigetragen.²⁴

Nichtsdestotrotz wird speziell von den untersten Administrationsebenen, wie beispielsweise von Lehrerverbänden und Lehrkräften selbst, „der konkrete Gebrauchswert der auf der *Large-scale*-Ebene gewonnenen Ergebnisse“²⁵ in Frage gestellt. So sollte neben der bereits vielfach erhobenen Kritik an der Konzeptualisierung sowie der Methodik der LSA selbst, zudem insbesondere deren Wert für das ausschlaggebende Ziel der Qualitätsentwicklung untersucht werden, denn in diesem Konnex erheben Large Scale Assessments den „Anspruch, Steuerungswissen für bildungspolitische Entscheidungen bereitzustellen, mit denen die Qualität von Bildungssystemen gesteigert werden soll.“²⁶

Zweifelsohne konnten sie ausgezeichnet als Motoren für Grundlegendiskussionen über Bildungs-qualität wirken. Allerdings sind die aus Momentaufnahmen zum Zustand eines Bildungssystems gewonnenen Erkenntnisse laut Terhart (2015) nicht zur unmittelbaren Ursachenanalyse oder zur Entwicklung spezifischer Maßnahmen nutzbar. Demgemäß stellen bereits Van Ackeren & Klemm (2009) aufgrund fehlender Aussagen über Kausalzusammenhänge eine deutliche Beschränkung des Nutzens jenes mithilfe von Large Scale Assessments erworbenen Wissens fest, sodass ihr Wert primär auf den Erhalt einer „Fülle an plausiblen, empirisch, gestützten Anregungen“²⁷ respektive Hinweisen beschränkt bleibt. Allerdings wird vor allem aufgrund der Schwierigkeit der Festlegung generalisierbarer Schlussfolgerungen für unterschiedliche, durch eine enorme Vielfalt geprägte Zielgruppen derweil selbst ihr Wert als Anregung bezüglich der Notwendigkeit von Reformen sowie zur Konfiguration von Maßnahmen zur Qualitätssicherung angezweifelt.²⁸

Somit erweist sich die bezüglich der Konzeption von Reformen einst vorhandene,

²³ Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS), S. 126.

²⁴ Schwippert, K. & Lenkeit, J. (2012). Introduction. In K. Schwippert & J. Lenkeit (Eds.) *Progress in Reading Literacy in National and International Context – The Impact of PIRLS 2006 in 12 Countries*. Münster: Waxmann; Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, (VS).

²⁵ Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA – Essay. Verfügbar unter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [Zugriff am 23. 07. 2015]

²⁶ Ebd.

²⁷ Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS), S. 127.

²⁸ Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA – Essay. Verfügbar unter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [Zugriff am 23.07.2015]; Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS); Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

zentrale Aus-richtung der deutschen Systemebene an den in LSA erfolgreichen, skandinavischen Ländern als besonders fragwürdig.²⁹ Sicherlich ist die Erstreaktion erfolgreiche Länder als zentrale Vorbilder zur Umstrukturierung des eigenen Schulsystems zu nutzen, nachvollziehbar. Eine umfassende Analyse eröffnet jedoch vermittels des Vergleichs gesellschaftlich-kultureller, bildungspolitischer sowie spezifisch schulischer Strukturen und Traditionen signifikante Unterschiede zwischen den an LSA teilnehmenden Ländern. Folglich entsprach die in Deutschland durchgeführte Übernahme vermeintlich erfolgversprechender, isolierter Einzelemente aus dem Bildungssystem der skandinavischen Länder keinem Allheilmittel. Es ist nicht von einer generalisierenden, qualitäts-steigernden Wirkung von Einzelementen erfolgreicher, ausländischer Schulsysteme auszugehen, da dies der Individualität von Schulsystemen widerspricht. Das gesamte System muss in seiner Komplexität erfasst werden.³⁰

So zeichnet sich beispielsweise das skandinavische Schulsystem, neben den in Deutschland ebenfalls implementierten, externen und internen Evaluationsformen, die insbesondere der angestrebten Outputorientierung gerecht werden sollen, darüber hinaus durch „eine breite Auswahl an Förder- und Unterstützungskonzepten“³¹, die folglich in der Divergenz zu den Maßnahmen der BRD zudem die Input- und Prozessqualitäten maßgeblich begünstigen, aus.³² Brose und Pfaffe (2008) führen als Ursachen für den Erfolg des finnischen Schulsystems beispielsweise die „bessere[...] finanzielle[...] und strukturelle[...] Ausstattung“³³ und die mithilfe erschwerter Auswahlverfahren für die Zulassung in das Lehramtsstudium umgesetzte, überlegene Auswahl an zukünftigem Personal an.³⁴

Deutlich wird, dass im Zuge des Paradigmenwechsels in Deutschland bildungspolitisch mit der Durchführung von Evaluationen eine verstärkte Outputmessung forciert wurde, ohne jedoch zugleich die Rahmenbedingungen der Input- und der Prozessebene zu optimieren.³⁵ Ein Messergebnis wird nicht durch weitere Messungen besser, vielmehr drohen damit entweder Resignation auf der Handlungsebene bei wiederkehrenden, enttäuschenden Resultaten oder ein oberflächliches teaching to the test seitens der Lehrkräfte wie auch der Schülerinnen und Schüler. Letzteres hat schließlich ein verbessertes, jedoch verfälschtes Messergebnis zur Folge und entspricht der Funktion von Bildung keinesfalls.

²⁹ Nahles, A. (2005). Wir müssen selber für den Druck sorgen. Initiativen für solidarische Reformpolitik. Verfügbar unter: Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft. www.spw.de/data/spw141_nahles_d-oku.pdf [Zugriff am 20.03. 2016]

³⁰ Brose, K. & Pfaffe, W. (2008). *Survival für Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

³¹ Grassi, C. (2012). Die Kulturalität des Verstehens. In W. Waiter & D. Mauschk (Hrsg.), *Verstehen und Kultur – Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 71-82). Wiesbaden: Springer.

³² Kohler, B. (2005). *Rezeption internationaler Schulleistungsstudien. Wie gehen Lehrkräfte, Eltern und die Schulaufsicht mit Ergebnissen schulischer Evaluationsstudien um?* Münster [u.a.]: Waxmann.

³³ Brose, K. & Pfaffe, W. (2008). *Survival für Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 119.

³⁴ Ebd.

³⁵ Esslinger-Hinz, I. (2010). *Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

Diesem internationalen Benchmarking folgt schließlich auf nationaler Ebene das Länderbench-marking in Form der *Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards*, die auf Länder-vergleichen basieren, deren Untersuchungsgrundlage die von der KMK verabschiedeten Bildungs-standards darstellen. Dazu konzipiert das IQB als Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen neben den für die Sekundarstufe II ab dem Abitur 2017 eingesetzten Aufgabenpools, zentrale Über-prüfungsformate für die Primarstufe (Jahrgangsstufe 4) und die Sekundarstufe (Jahrgangsstufe 9).³⁶ Diese „zentrale[n] Testverfahren [...] [entsprechen dabei] den technischen und methodischen Standards internationaler Vergleichsuntersuchungen“³⁷, wobei deren Resultate wiederum den Steuerungsbedarf für die Systemebene eruieren und somit laut IQB (o.A.) ebenso keine „Rückschlüsse auf das Abschneiden einzelner Schulen, Klassen oder Schülerinnen und Schüler [...] [er]möglich[en]“³⁸.

Im Unterschied zu den dargelegten Ländervergleichsuntersuchungen und den repräsentativen Stichproben der LSA, bieten Lernstandserhebungen bzw. Vergleichsarbeiten innerhalb der *Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen* als Element der Gesamtstrategie der KMK Vollerhebungen zur „evidenzbasierte[n] Qualitätsentwicklung und -sicherung“³⁹ der Einzelschule.⁴⁰ Somit liegt ein Interaktionspunkt von schulischer Praxis und dem Bildungsmonitoring auf der Systemebene vor, der für die Umsetzung und die Gestaltung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung ausschlaggebend sein könnte. Insbesondere hier scheint der Ertrag von für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (geeigneten) Konsequenzen, am wertvollsten und umfangreichsten. Am Beispiel der bisherigen Tradition der Durchführung von Lernstandserhebungen wird mithilfe einer Vielzahl empirischer Untersuchungen zum Umgang der unteren Administrationsebene mit den erhobenen Daten insgesamt jedoch deutlich, dass „[n]ur unter besonders günstigen äußeren Bedingungen [...]“

³⁶ Diesdorn-Liesen, V. (2016). *Vergleichbarkeit in der Vielfalt. Leistungsanforderungen und Leistungsfeststellung im Zentralabitur Deutsch*. Wiesbaden: Springer; Kultusministerkonferenz (KMK) (o.A.). Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/-bildungsmonitoring/ueberpruefungumsetzung-derbildungsstandards.html> [Zugriff am: 11.04.2015]

³⁷ Kultusministerkonferenz (KMK) (o.A.). Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/-themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberpruefungumsetzung-derbildungsstandards.html> [Zugriff am: 30.04.2016]

³⁸ Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (o.A.). Ländervergleich. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich> [Zugriff am: 30.04.2016]

³⁹ Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/vergleichsarbeiten.html> [Zugriff am: 09.03.2016]

⁴⁰ Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Gesamtstrategie_Endfassung_DOK.pdf [Zugriff am 20. 03.2016]

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

Qualitätsdiagnose auch in Qualitätsverbesserung auf der Alltagsebene übergeht“⁴¹. Dementsprechend wird wissenschaftliche Evidenz seitens der Handlungsebene als vermeintlich untaugliche Grundlage zur Konfiguration beruflichen Handelns abgewiesen, sodass häufig nur das individuelle, berufliche Erleben und Erfahren als Evidenz und somit als hinreichende Basis für Reformationen von Lehrkräften anerkannt wird. Infolgedessen stellt sich eine Implementationsabwehr bei den Akteuren, also auf der konkreten operativen Ebene ein, die sich etwa in einer Scheinerfüllung von Maßnahmen oder einem offenen Widerstandsverhalten äußern kann. Während eine auf wissenschaftlicher Evidenz beruhende Unterrichtsentwicklung für die Systemebene folgerichtig und angemessen erscheint, wird sie hingegen von der Meso- und Mikroebene oftmals als fremdbestimmte Anweisung, welche lediglich formell nach außen bzw. nach oben hin vollzogen werden muss, empfunden. Die erforderliche Kontaktstelle zwischen der empirischen Bildungsforschung und seinem Untersuchungsgegenstand selbst wird somit häufig nicht geschaffen, weshalb Ersteres zumeist nicht den Zielen einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung gerecht wird, da es „seinen Gegenstandsbereich nicht so erreicht, wie man sich das wünschen würde“^{42, 43}.

Es scheint folglich eine fortwährende Prüfung bzw. Messung eines Status-quo zu erfolgen, mit dem bereits immanenten Bewusstsein, dass zumeist ein daraus folgender, qualitativer Bildungsfortschritt auf der lokalen Schulebene ausbleiben wird. Jene fortwährende Prüfung des Status-quo wird im deutschsprachigen Bildungsdiskurs zunehmend kritisiert, wobei das Konzept selbst allerdings über nationale Grenzen hinweg auch international pathologisiert wird. In Kongruenz dazu zeichnet sich in den USA mit empirischen Untersuchungsergebnissen zur Wirkung des Testwesens eine zunehmende Kritik an ebendiesem, ein sukzessiver Wandel ab. Dennoch „befürwortet die Bildungsstandardbewegung recht unbewegt von dieser Befundlage die Wichtigkeit der Outputsteuerung“^{44, 45}. Die somit zwangsläufig evozierte Frage lautet: Ist eine empirische Bildungsforschung tatsächlich von-nöten?

Ja, das ist sie. Immerhin konnte beispielsweise erst mit ihrer Hilfe die Erkenntnis

⁴¹ Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA – Essay. Verfügbar unter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [Zugriff am 23.07. 2015]

⁴² Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA – Essay. Verfügbar unter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [Zugriff am 23.07. 2015]

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten – Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kauf-männische Bildungsgänge*, Berlin: epubli, S. 708.

⁴⁵ Fischer, G. (2014). Diskurs zu Kompetenzorientierung und Unterwerfung der Bildungspolitik unter ökonomische Verwertungsbedingungen. Verfügbar unter: http://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium-/Hochschulpolitik/Diskurs_über_Kompetenzorientierung.pdf [Zugriff am 05.08. 2015]

*Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

gewonnen bzw. das *Bewusstsein* dafür gebildet werden, dass jener maßgebliche Kontaktschluss nicht erfolgt.⁴⁶ So müssen im Sinne der Educational Governance-Forschung sowohl die intendierten positiven sowie ebenfalls die mitunter nicht beabsichtigten, jedoch im Zuge von Reformen begünstigten, negativen Wirkungen als auch die Effektivität systemischer Steuerungsimpulse auf der Mesoebene der Einzelschule bzw. der unterrichtlichen Mikroebene erfasst werden.⁴⁷ Allerdings sollte deren wissenschaftlicher Fokus zukünftig mehr denn je der Untersuchung der substanziellen Transformation jener der Qualitätssicherung und -entwicklung dienenden Impulse in daraus tatsächlich resultierenden Maßnahmen gewidmet sein. Dies bedeutet zugleich, dass die Schulpolitik die Realisierung einer großflächigen Verbreitung qualitätssichernder Maßnahmen forcieren muss und Implementations-schwierigkeiten nicht mit Schuldzuweisungen an die operative Ebene abweisen darf, sondern vermöge der Herstellung geeigneter Reformbedingungen im Rahmen einer verstärkten Input- und Prozessorientierung eine angemessene Implementationsbasis mit deren Hilfe selbst reformträgere Akteure ermuntert werden, schaffen muss.⁴⁸

Mit dem vierten und letzten Strategiebaustein der KMK, dem im zwei-Jahres-Rhythmus publizierten Bildungsbericht, sollen bildungspolitische Entwicklungen offengelegt und somit bei Bedarf rechtzeitig administrative Änderungen vorgenommen werden können. So wird „[m]it dem Bildungsbericht 2016 [...] – wie in den Vorgängerberichten – bereichsübergreifend der Entwicklungs-stand und Fortschritte des Bildungssystems dokumentiert und aktuelle Herausforderungen be-nannt.“⁴⁹ Der Bildungsbericht zeigt der außerhalb der administrativen Steuerungsebene an Reich-weite äußerst begrenzten Rezipientengruppe (beispielsweise bildungspolitisch Interessierte) positive Bildungsentwicklungen auf und informiert zugleich über Prozesse und Bildungsbereiche in denen grundlegender Handlungsbedarf besteht. So sind etwa „[s]oziale Disparitäten als [...] anhalten-des“⁵⁰ und „[r]egionale Disparitäten als [...] sich verschärfendes Strukturproblem“⁵¹ bekannt, wobei zu letzterem dargelegt wird, dass jene Problematik eine „zunehmend wichtiger werdende Anforderung für alle Beteiligten in

⁴⁶ Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA – Essay. Verfügbar unter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [Zugriff am 23.07. 2015]

⁴⁷ Kühn, S. K. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).

⁴⁸ Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA – Essay. Verfügbar unter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [Zugriff am 23.07. 2015]

⁴⁹ Maaz, K.; Baethge, M.; Brugger, P.; Füssel, H.-P.; Hetmeier H.-W.; Rauschenbach T.; Rockmann U.; Seeber S. & Walter, A. (2016) Wichtige Ergebnisse im Überblick, Verfügbar unter: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungs-bericht-2016/bildungsbericht-2016> [Zugriff am 10.08. 2017]

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

Bildungspolitik und Bildungspraxis“⁵² sei. Da auf Grundlage der voraus-gegangenen Erkenntnisse davon ausgegangen werden kann, dass nur ein geringer prozentualer Anteil der operativen Ebene diesen Bericht lesen und den dort beschriebenen Handlungsbedarf auf der Mikroebene tatsächlich umsetzen wird, liegt die Annahme nahe, dass Impulse zur Entwicklung geeigneter Maßnahmen vorrangig von der administrativen Steuerungsebene generiert werden müssen, sodass letztendlich eine Rückkehr zum dargelegten Transferproblem vorliegt.

„Die Geschichte lehrt dauernd, aber sie findet keine Schüler“ (Ingeborg Bachmann)

Die Qualitätsmessung und -implementierung zielen auf die qualitative Weiterentwicklung des Bildungswesens ab, wobei dessen Notwendigkeit durch den Prozess einer stetig expandierenden Globalisierung bedingt wird. Als eine der Folgen von Globalisierungsprozessen, wie dem internationalen Transfer von Gütern und Menschen sowie dem zukünftigen, „in seinem Tempo bisher unvorstellbaren Austausch von Wissen“⁵³, wird erwartet, dass „[i]n Deutschland [...] auf mittlere und lange Sicht nicht die Arbeit, wohl aber die Arbeit für gar nicht oder gering Qualifizierte ausgeh[t]“⁵⁴. Entsprechend prognostizierte Entwicklungstendenzen scheinen sich anhand der die Gruppe mit Bildungsabschlüssen unterhalb der Sekundarstufe II kennzeichnenden Arbeitslosenquote von 20% und einer in Divergenz dazu um 15% niedrigeren Arbeitslosenquote innerhalb derjenigen Gruppe mit Bildungsabschlüssen im Tertiärbereich, zu bestätigen. Diese Evidenz verdeutlicht die Bedeutsamkeit einer stetigen Qualitätssicherung sowie einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung, wobei diese jedoch „eine Herausforderung dar[stellen], die mit den [...] [tradierten] Instrumenten der Schulpolitik nur schwer zu meistern sein wird“⁵⁵. Mit den bildungspolitischen Innovationen der letzten Jahre sind fundamentale Weichen auf dem langfristig angelegten Weg in ein verbessertes Bildungssystem bereitgestellt worden. Allerdings muss für den Erfolg dieses Unterfangens die Möglichkeit, jene Weichen bei Bedarf wieder umzustellen, generiert und schließlich auch genutzt werden.

Folglich muss die Erkenntnis, dass die mit der Testeritis verknüpfte Problematik einer unzureichenden, nachhaltigen Nutzung erhobener Untersuchungsergebnisse zur Qualitätssicherung und -entwicklung als Konsequenz zügig zu einer systembasierten Weichenumstellung führen. Demgemäß muss nicht nur einer ausgewogeneren Messung

⁵² Ebd.

⁵³ Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123.

⁵⁴ Ebd. S. 124.

⁵⁵ Ebd. S. 125.

*Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

des Ist-Zustandes, sondern ebenso, wenn nicht *insbesondere* eine anschließende ertragreichere Nutzung erhobener Ergebnisse eine maßgeblichere Rolle auf allen Steuerungsebenen zukommen. So stellt auch Maritzen (2014) fest, dass „die Problemlösekapazität [...] auf allen Ebenen – oben wie unten – in deutlichem Missverhältnis zum Problemwissen“⁵⁶ steht.

Mit der Darlegung systemimmanenter Barrieren des Bildungsmonitorings wird keine pauschale Abwehrhaltung gegen das in Deutschland erstellte Konzept des Bildungsmonitorings verfolgt, vielmehr stellt sich die Frage wie häufig und intensiv ein Benchmarking tatsächlich notwendig ist. Sicherlich ist eine kontinuierliche Fortführung der Rückmeldung unabdingbar, jedoch sollte der Fokus nicht primär auf der Messung des Ist-Zustandes liegen. Es müssen mehr denn je alternative Handlungsoptionen für einen verbesserten Transferprozess von der Durchführung geeigneter Rückmeldeoptionen zur Entwicklung evidenzbasierter Konsequenzen bzw. Maßnahmen hin zu einer tatsächlichen Qualitätsimplementierung dargeboten und genutzt werden, um vor allem die Input- und Prozessebene zu stärken.

Diese Problematik stellt im Kontext der Bildungsforschung ein bereits vielfach thematisiertes Sujet dar. Einerseits stellt sich somit für einen Bildungsforscher die Frage nach dem dargebotenen Lernzugewinn durch den vorliegenden Artikel und andererseits exemplifiziert ebendies eine potentielle Lösungskomponente. Nicht der bereits informierte Bildungsforscher, wohl aber die Öffentlichkeit muss stärker involviert werden, denn, worin besteht der Nutzen eine Problematik sowie teils bereits vorhandene, theoretische Lösungsansätze des Transferproblems einer ausgewählten Leserschaft in Fachjournalen zu präsentieren und zu diskutieren, wenn die historische Entwicklung bereits deutlich aufzeigt, dass einschneidende, notwendige Veränderungen im Bildungssystem und damit die Überwindung der systemimmanenten Trägheit erst durch den Druck der Öffentlichkeit möglich werden?

Das Transferproblem ist der Bildungsforschung und der Bildungspolitik bekannt, Lösungsansätze sind bereits vorhanden, aber sie werden nicht umgesetzt, vielmehr scheinen gegenseitige Erwartungshaltungen und Schuldzuschreibungen alle Ebenen des Schulsystems zu lähmen.

„Schulsysteme [...] sind sehr träge, sehr langsam, kaum wirklich zu verändern“⁵⁷ - eine in ihrem Kern vielfach genutzte Aussage, aber gleichzeitig auch eine, vielleicht zu einfache Haltung. Ist der öffentliche Druck groß genug, bewegt sich das vermeintlich

⁵⁶ Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring (S. 398-426). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogischer Praxis, DDS, 106. Jg., 4. S. 407, Münster: Waxmann.

⁵⁷ Wiechert, C. & Barz, H. (2013) Waldorfpädagogik weltweit – Ein Gespräch mit Christof Wiechert zur Situation der Waldorflehrerbildung auf den Kontinenten. In H. Barz (Hrsg.). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung und Ausbildung* (S. 257-278). Wiesbaden: Springer, S. 262.

*Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

träge System, wie etwa der PISA-Schock und dessen unmittelbare, bildungspolitische Konsequenzen bewiesen haben. Demzufolge drängt sich die Frage auf, ob das Transferproblem zunächst von einer anderen, einer soziologischen Perspektive betrachtet werden muss. Zweifelsohne existieren systembedingte Herausforderungen, die eine Nutzung gewonnener Daten zur Qualitätsentwicklung maßgeblich erschweren, in erster Linie scheint den systemimmanenten Transferproblemen jedoch ein Transparenz- und Aufklärungsproblem der Gesellschaft vorgeschaltet zu sein.⁵⁸

Demzufolge kann die obig formulierte Frage nach dem Nutzen einer Darlegung des Transferproblems in Fachjournalen damit beantwortet werden, dass laut dem im Bereich des Wissenstransfers tätigen Soziologen Peter Weingart insbesondere „Fachzeitschriften [...] die Berichterstattung der Massenmedien“⁵⁹ beeinflussen. Somit scheint ausgerechnet eine stetige Thematisierung der Problematik die Chance einer zunehmenden, öffentlichen Wahrnehmung zu steigern, da Fachjournale „[m]it ihren Pressemitteilungen [...] die Berichterstattung der Massenmedien weltweit – deren Themenauswahl, aber auch die Bewertung der Forschungsergebnisse“⁶⁰ beeinflussen und somit die Entstehung einer gesteigerten, öffentlichen Wahrnehmung maßgeblich mit beeinflussen. In diesem Sinne stellt der vorliegende Artikel einen notwendigen Schritt zur Lösung der soziologischen Herausforderung als erste Hürde zur Überwindung systembedingter Transferprobleme dar.

⁵⁸Die entwicklungsfördernde Relevanz des Faktors *öffentlicher Druck* wird ebenso im Zusammenhang mit dem allgemeinen, themenunabhängigen Wissenstransfer zwischen der Forschung und der Gesellschaft vom Soziologen Peter Weingart (Universität Bielefeld) herausgestellt. Berg, L. (2016). „Öffentliche Debatten verändern die Wissenschaft“. Interview mit dem Soziologen Peter Weingart. Verfügbar unter: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft. Ethische, rechtliche und soziale Aspekte des Wissenstransfers in den modernen Lebenswissenschaften. <https://www.bmbf.de/pub/Wissenstransfer.pdf> [Zugriff am 11.08.2017]

⁵⁹Berg, L. (2016). „Öffentliche Debatten verändern die Wissenschaft“. Interview mit dem Soziologen Peter Weingart. Verfügbar unter: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft. Ethische, rechtliche und soziale Aspekte des Wissenstransfers in den modernen Lebenswissenschaften. <https://www.bmbf.de/pub/Wissenstransfer.pdf> [Zugriff am 11.08.2017]

⁶⁰Ebd.

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

- Klein, E. D.; Kühn, S. M.; Ackeren, I. v.; Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 4, S. 596-621; Kühn, S. (o.A.). Konfiguration und professionelle Nutzung kriterialer Bewertungsvorgaben in zentralen Abschlussprüfungen. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/bifo/projekte_struktur_poli-cy.php [Zugriff am 10.05.2015]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). <http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/vergleichsarbeiten.html> [Zugriff am: 24.06.2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Gesamtstrategie-Endfassung-_DOK.pdf [Zugriff am 20.03.2016]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberblick-gesamtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html> [Zugriff am: 09.03.2016]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (o.A.). Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberpruefung-umsetzung-der-bildungsstandards.html> [Zugriff am: 11.04.2015]
- Kühn, S. K. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).
- Kühn, S. (o.A.). Konfiguration und professionelle Nutzung kriterialer Bewertungsvorgaben in zentralen Abschlussprüfungen Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/bifo/projekte_struktur_p-olicy.php [Zugriff am 10.05.2015].
- Kohler, B. (2005). *Rezeption internationaler Schulleistungsstudien. Wie gehen Lehrkräfte; Eltern und die Schulaufsicht mit Ergebnissen schulischer Evaluationsstudien um?* Münster [u.a.]: Waxmann.
- Köller, O (2009). Standards und Qualitätssicherung zur Outputsteuerung im System und in der Einzelinstitution. In J. Van Buer & C. Wagner (Hrsg.). *Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch*. Berlin [u.a.]: Peter Lang - Internationaler Verlag für Wissenschaften, S.93 – 102.
- Landesinstitut für Schule – Bremen (o.A.). Schulqualität – Curriculumentwicklung. Verfügbar unter: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.28062.de> [Zugriff am 10.07.2015]

Von der Qualitätsmessung zur Qualitätsentwicklung
*Die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels zum Transferproblem empirisch erhobener
 Daten der Bildungsforschung in die schulische Praxis*

- Maaz, K.; Baethge, M.; Brugger, P.; Füssel, H.-P.; Hetmeier H.-W.; Rauschenbach T.; Rockmann U.; Seeber S. & Walter, A. (2016) Wichtige Ergebnisse im Überblick. Verfügbar unter: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) <http://www.bildungsbericht.-de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [Zugriff am 10.08. 2017]
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring (S. 398-426). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*, DDS, 106. Jg., 4. S. 407, Münster: Waxmann.
- Matzowski, B. (2013). *Lehrjahre sind keine Herrenjahre*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nahles, A. (2005). Wir müssen selber für den Druck sorgen. Initiativen für solidarische Reformpolitik. Verfügbar unter: *Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft*, 1, S. 4-7; www.spw.-de/data/spw141_nahles_d-oku.pdf [Zugriff am 20.03.2016]
- Payk, B. (2009). *Deutsche Schulpolitik – Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW) (2015). Verfügbar unter: <http://www.qua-lis.nrw.de/cms/zentrale-pruefungen/index.html> [Zugriff am 10.05.2015].
- Schwippert, K. & Lenkeit, J. (2012). Introduction. In K. Schwippert & J. Lenkeit (Eds.) *Progress in Reading Literacy in National and International Context – The Impact of PIRLS 2006 in 12 Countries*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA – Essay. Verfügbar unter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) <http://www.bpb.de/a-puz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildun-gssystem-15-jahre-nachpis-a?p=all> [Zugriff am 23.07.2015].
- Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiechert, C. & Barz, H. (2013) Waldorfpädagogik weltweit – Ein Gespräch mit Christof Wiechert zur Situation der Waldorflehrerbildung auf den Kontinenten. In H. Barz (Hrsg.). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung und Ausbildung* (S. 257-278). Wiesbaden: Springer.
- Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten – Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge*, Berlin: epubli.