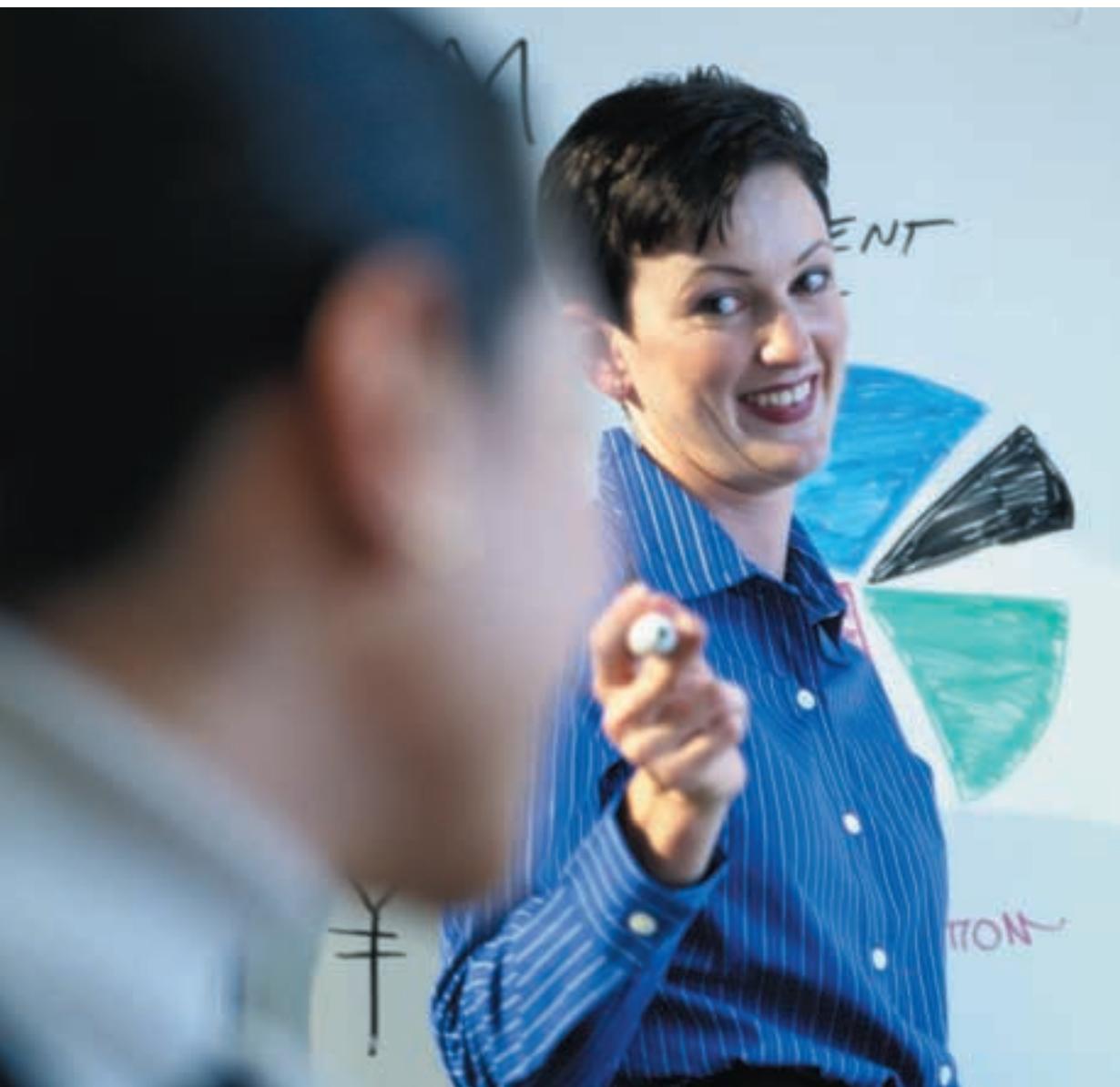


Schulinterne Evaluation

Materialien zur Unterstützung
der Hamburger Schulen bei ihrer Evaluationsarbeit



H A N D R E I C H U N G



Behörde für
Schule, Jugend und
Berufsbildung

Impressum

Herausgeber: Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg

Redaktionsgruppe:

Thomas Krall (Institut für Lehrerfortbildung; Schulbegleitung)
Dr. Mareile Krause (Institut für Lehrerfortbildung; Schulbegleitung)
Dr. Ulrike Löffler-Anzböck (Institut für Lehrerfortbildung Hamburg; Pädagogisches Institut der Stadt Wien)
Barbara Scheile (Amt für Schule; Referat Evaluation)

Weitere Autorinnen und Autoren:

Sonja Baukloh-Herzig (Albrecht-Thaer-Gymnasium)
Margarete Eisele-Becker (Margaretha-Rothe-Gymnasium; Vorsitzende der Lehrerkammer)
Harald Gragen (Institut für Lehrerfortbildung)
Helga Gravert-Götter (Kooperative Gesamtschule Heinrich-Hertz-Schule)
Andreas Krebs (Amt für Schule)
Sighardt Leifert (Gesamtschule Eidelstedt)
Lydia Möbs (Integrierte Haupt- und Realschule Hegholt)
Dr. Jan Poerschke (Amt für Schule)
Michael Roschek (Institut für Lehrerfortbildung)

Cartoons: Dorlies Meyer

CvD und Design: Jens-Harald Buhk

Druck: Poppdruck, Langenhagen

Fotos: Allen KollegInnen bzw. AutorInnen, die Fotos aus ihrem Archiv zur Illustration dieser Handreichung beigesteuert haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Bezug: Beschaffungsstelle (V 243-2) mit Z3-Schein

Internet: Das Heft kann als PDF heruntergeladen werden:

http://www.hamburger-bildungsserver.de/hais/Handreichung_Evaluation.pdf

Auflage: 10.000

Hamburg: Januar 2002

Inhalt

Einleitung	6
Orientierung	8
Evaluation: ein weites Feld	8
Worauf haben wir uns da eingelassen! Das Leben mit bzw. nach der Evaluation	10
Was passiert, wenn Ziele dem Praxisschock ausgesetzt werden? oder: The Proof of the Pudding. Eine Rückenstärkung aus Beratersicht	10
Ja, aber ... Umgang mit Widerständen	11
Evaluationsgewinner und -verlierer	11
Auch Evaluation ist Kommunikation	12
Der strukturierte Dialog über Evaluation (Harald Gragen und Michael Roschek) .	12
Was Beratung leisten kann	14
Evaluationsberichte verfassen: Wie man mit Daten und Evaluationsergebnissen korrekt umgeht	16
Was man vor dem Start einer Evaluation hinsichtlich Dokumentation und Bericht beachten sollte	16
Das „Gedächtnis der Schule“ und seine vielfältige Nutzung	17
Beispiel für Struktur und Inhalte eines Evaluationsberichtes	18
Alles halb so wild! Erfahrungen mit Evaluation	19
Das Pferd von hinten aufgezäumt? – Auch das kann klappen	
Eine Schule, die im Nachhinein Ziele, Indikatoren und Evaluationsinstrumente gesucht hat, berichtet (Sighart Leifert, Gesamtschule Eidelstedt)	19
Wie man Ziele evaluierbar machen kann	
Beispiel: Selbstregelung von Alltagsbelangen durch die Schülerinnen und Schüler (Sonja Baukloh-Herzig, Albrecht-Thaer-Gymnasium, Klasse 5)	26
Praxistest Ein-Punkt-Frage	
Konkrete Erfahrungen mit einem Evaluationsinstrument (Lydia Möbs, Integrierte Haupt- und Realschule Hegholt, 9. Klasse)	26
Die Evaluation der Evaluation	
Ein Bewertungsbogen zur Beurteilung von Reden wird im Rahmen eines Deutsch-Leistungskurses konstruiert und evaluiert (Deutsch-Leistungskurs Jahrgang 12 der Heinrich-Hertz-Schule, Kurslehrerin: Helga Gravert-Götter)	27
Lehrerbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler	
Ein Selbstversuch als Antwort auf die Forderungen des SchülerInnenforums (Margarete Eisele-Becker, Margaretha-Rothe-Gymnasium, Vorsitzende der Hamburger Lehrerkammer)	30
Die Qual der Instrumentenwahl	39
Instrumenten-Parcours	39
Checkliste für die Instrumentenauswahl	40
Beispiel Fragebogen: Hinweise zu dessen Anwendung und zur Datenauswertung (Jan Poerschke und Andreas Krebs)	41

Die ausgewählten Evaluationsinstrumente im Einzelnen	47
Schülerfragebogen zur Unterrichtssituation	48
Triangulation	50
Fragebogen für die Selbst- und Fremdeinschätzung in der Gruppenarbeit:	
Grundschule Klasse 4.	51
Einen Standpunkt einnehmen	52
Foto-Evaluation: Perspektiven einfangen	53
Beobachtungsbogen für Gruppenarbeit: Berufskolleg	54
Bilanzierungswaage	55
Kriterien und Bewertungsbogen zur Beurteilung eines Vortrages, eines Referates etc.	56
Beobachtungskarteien für LehrerInnen und SchülerInnen	58
Fragebogen zur Partnerarbeit: Grundschule	60
Smiley	62
Leistungsbilanz-Bogen	64
Kooperations-Netz	65
Selbst- und Gruppenbeobachtung zum Kommunikationsverhalten in Gruppen:	
Gymnasium, Mathematik- und Fremdsprachenunterricht	66
Ein-Punkt-Frage	67
Verben fangen	68
Blitzlicht	70
Fragebogen zur Gruppenarbeit: Gymnasium, 7. Klasse	71
Methode 6–3–5	72
Fragebogen zur Abschlussreflexion: Berufskolleg, Klasse 12	74
Schreibdialog zur Evaluation einer Veranstaltung anhand von Leitfragen	75
Reanalyse vorhandener Daten	76
Feedback-Bögen	78
Lehrkräfte an die Schulleitung	79
Schülerinnen und Schüler an Lehrkräfte	83
Erziehungsberechtigte an Lehrkräfte	85
 Statt eines Nachwortes	 87
 Verwendete Literatur und Internet-Tipps	 88
Verwendete Literatur	88
Zeitschriften	88
Hilfreiche Internet-Adressen	88

**„We must learn to measure
what we value rather than value what we
can easily measure.“
(Education Counts 1991)**

Mit den vorliegenden Texten möchten wir Sie anregen und ermutigen, sich Evaluation in diesem Sinne zu Eigen zu machen. Nehmen Sie sich Zeit, um den Wert der eigenen pädagogischen Arbeit zu entdecken, ihre Qualität zu beschreiben und zu bestimmen.

Die aufgeführten Beispiele aus Hamburger Schulen in der vorliegenden Handreichung illustrieren, wie unterschiedlich Lehrerinnen und Lehrer Evaluation für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts nutzen und ihre Schülerinnen und Schüler daran teilhaben lassen. Evaluation wird hier zum Motor von Veränderungsprozessen.

Diese Handreichung ergänzt den Leitfaden „Schulinterne Evaluation“, mit dem in den Schulen seit März 2000 gearbeitet wird. Beide zusammen bieten Anleitung zur Verständigung über Zwecke schulinterner Evaluation, zur Planung, Durchführung und Auswertung. Im Leitfaden wird Basiswissen zur Evaluation bereitgestellt; es wird beschrieben, worauf es in schulinterner Evaluation ankommt, wie Evaluationsprozesse und Beteiligung aller schulischen Gruppen gestaltet werden können. Da die Verständigung auf Indikatoren der Zielerreichung oft ein Anlass ist, rückwirkend die Zielvereinbarung zu präzisieren, wird auf die Eigenart pädagogischer Zielfindung eingegangen, werden Arbeitsdefinitionen zur Formulierung von Zielen und Indikatoren sowie Hinweise zur Methodenwahl gegeben.

Im ersten Kapitel dieser Handreichung sind allgemeine Informationen zur schulischen Evaluation vorangestellt. Sie bieten die Möglichkeit der Orientierung und geben Antworten auf Fragen aus der Schulpraxis. Wie lernt eine Schule mit und durch Evaluation? Wie passen die vielfältigen, auch spannungsvollen Zwecke und Wirkungen von Evaluation zusammen? Was passiert, wenn Zielformulierungen dem Praxisschock ausgesetzt werden? Beschrieben wird auch, was Beratung leisten kann, worauf

in der Aufbereitung quantitativer Daten zu achten ist und wie Evaluationsberichte verfasst werden können.

Im zweiten Kapitel werden fünf Beispiele schulischer Praxis präsentiert. Sie zeigen, wie in einzelnen Schulen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern begonnen haben, mit Evaluation zu experimentieren. Spannend zu lesen ist, wie vor allem die kollegiale Auseinandersetzung über Ziele, Zwecke und Konsequenzen der Evaluation zu Entwicklungsschüben geführt hat. Beeindruckend auch die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, Kriterien der Leistungsbewertung zu erarbeiten und die eigenen ‚Bewertungsmuster‘ zu reflektieren. Herausfordernd und ermutigend wirkt der Bericht einer Lehrerin, die den Forderungskatalog des 1. SchülerInnenforums zum Anlass nahm, ihre Schülerinnen und Schüler direkt zur Qualität des Unterrichts zu befragen und mit ihnen eine Auseinandersetzung darüber zu wagen. Ihre Erfahrungen über einen Zeitraum von zwei Schuljahren und in verschiedenen Lerngruppen reflektiert sie auch im Hinblick auf Befunde und Theorien der Fachliteratur zum Aspekt „Schülerfeedback“.

Die Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler haben uns ihre Dokumentationen zur redaktionellen Bearbeitung zur Verfügung gestellt und dafür in Kauf genommen, dass die publizierte Fassung ihrer Arbeit eine leichte Verfremdung beinhaltet. Dank der Courage und Großzügigkeit dieser Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler erfährt die Handreichung mit den Praxis-Beispielen eine wertvolle Bereicherung.

Im dritten Kapitel werden ausgewählte Evaluationsinstrumente vorgestellt, die von Lehrerinnen und Lehrern in der Planung und Durchführung von Evaluation entweder direkt genutzt oder auf die eigenen Fragestellungen zugeschnitten und abgewandelt werden kön-

nen. Zu jedem Instrument gibt es Hinweise darüber, wie und wann dieses eingesetzt werden kann und welche Erfahrungen in Schulen oder auch andernorts damit gemacht wurden.

Im Literaturverzeichnis sind vor allem die Quellen aufgeführt, aus denen einzelne Instrumente stammen oder auf die in einzelnen Texten gedanklich Bezug genommen wird. Einige Titel sind schon im Leitfaden „Schulinterne Evaluation“ mit Kommentar aufgeführt. Die Literaturangaben dort sind alle knapp kommentiert. Das Verzeichnis der vorliegenden Handreichung enthält auch ausgewählte Links zu Instituten anderer europäischer Länder: Österreichs, der Schweiz und Schottlands. Unter diesen Internet-Adressen finden sich weitere Anregungen zu Evaluationsmethoden und -instrumenten, aber auch Modelle für systematische Qualitätsentwicklung. Mit dem „Blick über den Tellerrand“ lässt sich eine größere schulische Gemeinschaft entdecken und ein breites Spektrum von Vorgehensweisen und lokalen Antworten kennen lernen.

In unserer redaktionellen Arbeit beraten und begleitet haben uns im Amt für Schule die nachfolgend genannten Personen und Gruppen: Norbert Maritzen (S14) als Leiter der Unterabteilung Schulentwicklung, Schulforschung, Evaluation und Konzeption der Lehrerbildung; Gesche Meyer (S 23/3), Wolfgang Trauernicht (S 22/2) und Hadmut Scholz (S 21/21 und S 21/72) als Mitglieder der ehemaligen Projektgruppe Schulprogramm und Evaluation; Jürgen Hofmeister (S 22/5) als Gesprächspartner zu spezifischen Aspekten aus Sicht der Schulberatung und Schulaufsicht; Barbara Klüh (BW 28) im Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung; die Konferenzen der Schulaufsicht und Schulberatung der Schulformabteilungen.

Wir danken ihnen allen für ihren professionellen Rat und ihr Engagement für das Gelingen der Handreichung.



Thomas Krall



Dr. Mareile Krause



Dr. Ulrike Löffler-Anzböck



Barbara Scheile

Abbildung 1: Kognitive Landkarte Evaluation



Evaluation: ein weites Feld

Was antworten Lehrerinnen und Lehrer auf die Frage, woran sie denken und was sie fühlen, wenn sie den Begriff Evaluation hören? Im fernen Südtirol, wo nicht zuletzt aufgrund der sensiblen (sprach-)politischen Situation Schulentwicklungen oft früher und heftiger stattfinden als anderswo, entstanden bei einem Schulmanagement-Training vor ein paar Jahren Antwort-Kärtchen (Abbildung 2, rechts):

Wie wohl die Antworten von Hamburger Lehrerinnen und Lehrern heute auf dieselbe Frage ausfallen würden?

Die zitierten Erfahrungen und Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich Evaluation zeigen, dass in der Praxis ganz unterschiedliche, ja einander geradezu ausschließende Vorstellungen vom Sinn und Zweck von Evaluation aufeinander treffen. Ein Blick auf die sogenannte Evaluationslandkarte bestätigt diesen spontanen Eindruck (Abbildung 1, links).

Kommt Ihnen die eine oder andere Region der Evaluationslandschaft vielleicht bekannt vor? Das Schaubild verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Zwecken von Evaluation, den Erwartungen an sie und den Wirkungen, die von ihr ausgehen.

Auf dieser Landkarte gibt es aber keine prinzipiell „(moralisch) besseren“ und „(moralisch) schlechteren“ Regionen, denn Kontrolle und Rechenschaftslegung gegenüber anderen ist als Evaluationszweck ebenso berechtigt wie etwa die professionelle Weiterentwicklung der sich selbst Evaluierenden. Beides bedingt sich und kann den gegenseitigen Erkenntnisgewinn mehren. Allerdings, wie es dazu kommt, dass in der Praxis die verschiedenen Aspekte von Evaluation häufig als einander ausschließend erlebt werden, erklärt Anton Strittmatter mit der gängigen automatischen Kopplung der beiden Begriffe Evaluation und Schulentwicklung. Sie haben seiner Meinung nach „eine nicht selbstverständliche Beziehung“ zueinander:

„Qualitätsevaluation und Schulentwicklung sind keine Zwillinge. Sie haben als Appelle – historisch und interessensmäßig betrachtet – nicht dieselbe Erbmasse, ja nicht mal dieselben Eltern. Ihre Beziehung ist nicht so harmonisch, wie dies verschiedene neuere Konzepte der Schulentwicklung suggerieren. Die dem humanistischen Lernparadigma verpflichtete

Schulentwicklung vernachlässigt gerne den Aspekt der Kontrolle und Rechenschaftslegung; die dem betriebsökonomischen Controlling-Paradigma entsprungenen Konzepte der Qualitätsevaluation konfliktieren gewissermaßen



▲ **Abbildung 2: Welche Erfahrungen anderswo mit Evaluation gemacht worden sind.**

▼ **Abbildung 3: Hamburger Lehrerinnen und Lehrer setzen sich mit dem Thema Evaluation auseinander**



„von Natur aus“ mit den Ansprüchen offener, lernender Systeme. Es ist deshalb wichtig, die verschiedenen Interessen offen zu legen und auszuhandeln (Nisbet, 1990) sowie Synergien und Interferenzen der beiden Ansätze zu beachten.“ Solche Interferenzen im Sinne von gegenseitigen Beeinträchtigungen entstehen laut Strittmatter vor allem dann,

- „wenn Schulentwicklung auf Sätze wie ‚alles ist im Fluss‘, ‚der Weg ist das Ziel‘ oder ‚Qualität ist nicht messbar‘ abfährt und sich damit jeglicher Kontrolle und Rechenschaftslegung entzieht (Vermeidungsproblem);
- wenn bei Schulentwicklungen soviel Energie im Erfinden und Umsetzen von womöglich gleichzeitig mehreren Projekten steckt (stecken muss), dass keine Energie mehr für Evaluation übrig bleibt (Konkurrenzproblem 1);
- wenn Qualitätsevaluation soviel Energie absorbiert (z. B. in Form eines exzessiven Dokumentationsaufwandes), dass für Entwicklungsaktivitäten kaum mehr Raum bleibt (Konkurrenzproblem 2);
- wenn Evaluation Bedrohlichkeiten schafft, defensives und beschönigendes Verhalten provoziert und damit die für Lern- bzw. Entwicklungsprozesse nötigen Tugenden wie Offenheit, Neugier, Problemlösehaltung und Vertrauen sabotiert (Konkurrenzproblem 3).“



Abb. 4: Schulentwicklung und Evaluation: die streitenden Zwillinge

Andererseits betont Strittmatter die durchaus vorhandenen positiven Synergieeffekte der beiden unctionen Zwillinge:

- nachhaltige Schulentwicklung könne auf Prozess- und Zielüberprüfung nicht verzichten,

- Evaluation ohne anschließendes Ärmelaufkrepeln (= Schulentwicklung) mache ohnehin keinen Sinn,
- Schulen, die ihre eigene Entwicklung noch zögerlich angehen, könnten durch Evaluation in Richtung lernende Organisation stimuliert werden;
- schließlich seien Evaluationsansätze, die auch Kontroll- und Rechenschaftslegungsansprüche befriedigen, bestens dafür geeignet, die – oft als „weicher“ Ansatz verschriene – Schulentwicklung nach außen zu legitimieren.

Worauf haben wir uns da eingelassen? Das Leben mit bzw. nach der Evaluation

Was passiert, wenn Ziele dem Praxisschock ausgesetzt werden?

Oder: The Proof of the Pudding.

Eine Rückenstärkung aus Beratersicht

Das Gymnasium Heidhorst, die Grundschule Heckenweg oder irgendeine beliebige Schule versucht, den in mühsamer Arbeit gefundenen Indikatoren Instrumente zuzuordnen. Doch wenn es dann konkret an die Arbeit geht, erlebt sie oft eine – unliebsame – Überraschung: Sie stellt fest, dass die Teilziele sich nicht wirklich überprüfen lassen. Was ist passiert?

Es wurde ein Leitziel formuliert, sei es nun, dass „alle Schüler in den Pausen Entspannung finden“, oder ein unterrichtsbezogenes Ziel wie die Aussage, dass „alle Kinder mit Freude lesen lernen und später weiterlesen“, und man hat sich um Teilziele bemüht. In langen Einigungsprozessen sind Indikatoren für Teilziele gefunden worden, von denen man überzeugt war, dass sie in der schulischen Arbeit voranbringen ... und dann merken die Konzeptgruppenmitglieder oder die Mitglieder der Fach- oder Stufenkonferenz bei der Auswahl von Instrumenten. So wie wir dieses Ziel formuliert haben, lässt es sich nicht überprüfen.

An dieser Stelle des Schul(programm)-Entwicklungsprozesses passiert es immer wieder, dass erneut in die Teilzielformulierung eingestiegen werden muss, dass es darum geht, neue Indikatoren zu entwickeln und dann die passenden Instrumente zu finden.

Das ist nichts Ungewöhnliches. Hier sind keine Fehler gemacht worden. Es ist in Schulentwicklungsprozessen eine normale, gewissermaßen notwendige Station.

Erst durch diese Erfahrung wird oft die Kompetenz erworben, Ziele passgenau zu formulieren, Indikatoren zu entwickeln, die quantitativ oder qualitativ abzuprüfen sind und

Instrumente zu finden, die aussagekräftig sind und einen Wert für Unterrichtsentwicklung haben. Bei der weiteren Arbeit am Schulprogramm werden diese scheinbar negativen Erfahrungen sich als ausgesprochen nützlich erweisen, und das Schlagwort „aus Fehlern lernen“ passt hier wirklich, auch wenn es wie gesagt nicht um wirkliche Fehler geht. Beim nächsten Mal haben die Lehrerinnen und Lehrer im Gespür: Was lässt sich überprüfen? Woran sind wir eigentlich interessiert? Was bringt unseren Schulentwicklungsprozess voran? Was brauchen wir für Informationen über unseren Unterricht?

Und so wird sich diese vermeintlich negative Erfahrung bezahlt gemacht haben. (Siehe dazu auch „Das Pferd von hinten aufgezäumt“ – Auch das kann klappen!“)

Ja, aber ... Umgang mit Widerständen

Nicht nur das „notwendige Lernen aus Fehlern“, auch eine andere Binsenweisheit bewahrheitet sich oft, wenn es ans Evaluieren geht. Das Auftreten von Widerständen bei Veränderungen ist völlig normal. Grund zur Besorgnis gibt es erst dann, wenn kein (erkennbarer) Widerstand geleistet wird! Dessen Erscheinungsformen sind jedoch vielfältig und widersprüchlich. Eine Kategorisierung von Camilla Krebsbach-Gnath (1992) identifiziert sieben Schlüsselgruppen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern: die Missionare, die Gläubigen, die Lippenbekenner, die Abwartenden und Gleichgültigen, die Untergrundkämpfer, die aufrechten Gegner und schließlich die Emigranten. Deren Verhaltensweisen und „Mechanismen des Widerstandes“ werden wie folgt beschrieben:

Die **Missionare** sind praktisch die „Erfinder“ der Neuerung, sie sind von dieser Vision erfüllt und schwärmen nun aus, um den Rest der Belegschaft zu überzeugen. Das gelingt ihnen am schnellsten und am vorbehaltlosesten bei den **Gläubigen**, die – sobald sie überzeugt sind – ebenfalls keine Anstrengung scheuen, die Innovation zu verbreiten und durchzusetzen.

Die Verhaltensweisen der **Lippenbekenner**, der **Abwartenden** und der **Untergrundkämpfer** (gegen die Innovation) kann man sich wohl leicht vorstellen, ebenso die der **aufrechten Gegner**, die im Gegensatz zu den Untergrundkämpfern mit ihrer Ablehnung offen herausrücken. Als **Emigranten** werden diejenigen bezeichnet, die das drastischste Mittel anwenden, Flucht aus dem Unternehmen.

Sind Ihnen solche Erscheinungen nicht auch vor einem schulischen Background seltsam vertraut? Kennen Sie nicht die Frau B., Lehrerin aus Leidenschaft, „vom alten Schlag“ und auf-

rechte Gegnerin jeder Art pädagogischer Innovationen? Sie findet den idealen Streitpartner vielleicht im Kollegen D., einem Missionar, der für die neue Idee durchs Feuer geht und auch schon die junge Kollegin C. in einem ausführlichen Gespräch zur Gläubigen gemacht hat. Sie wird ihren Unterricht ab sofort umstellen, hat sie beschlossen. Andere schütteln innerlich den Kopf, sie würden ihre Bedenken gegenüber der neuen pädagogischen Mode ja nie so „überdeutlich“ äußern wie B., und die „Bekennerrattitude“, die C. und D. an den Tag legen, halten sie ebenfalls für etwas überdreht; lieber ziehen sie sich auf eine abwartende Haltung zurück, im Übrigen ist ihnen die Sache in tiefster Seele ohnehin gleichgültig. Daneben finden D. und C. aber auch Gesprächspartnerinnen und -partner unter der Kollegenschaft, etwa Y. und Z., die ihrer Theorie mindestens ebenso begeistert zustimmen wie sie selbst, nur leider bleibt es bei glühenden Lippenbekenntnissen, und dann gibt es noch einige wie M., die bei offiziellen Anlässen mit allen freundlich kommunizieren und kein böses Wort über Innovationen verlauten lassen, die gerade in Diskussion stehen – aber kaum hat sich die Tür des Kaffeezimmers hinter ihnen geschlossen, ätzen sie im Stile des Untergrundkampfes über die neue pädagogische Mode und erzählen feixend die neuesten Skandalgeschichten darüber.

Eine in Schulen verbreitete Spezialform der Emigranten sind die **inneren Emigranten**, die keine Formen des Widerstandes oder auch der Zustimmung mehr zeigen, die mit ihrem Schicksal abgeschlossen haben, nur in ihrer Freizeit „leben“ und bloß noch auf die Pensionierung warten.

Solche extrem unterschiedlichen Reaktionen von Menschen auf Veränderungen in ihrer unmittelbaren Arbeitsumgebung sind wie gesagt kein Schulspezifikum. In der Studie von Camilla Krebsbach-Gnath in einer schwedischen Versicherungsgesellschaft ergab sich für die sieben Kategorien die Häufigkeitsverteilung in Abbildung 6. Wie sähe diese Kurve wohl für das Kollegium Ihrer Schule aus?

Evaluationsgewinner und -verlierer

So sicher wie das Auftreten von unterschiedlichen Formen des Widerstandes bei Evaluationsvorhaben, so groß ist auch die Gefahr, dass Evaluation vermeintliche oder tatsächliche Gewinner und Verlierer hervorbringt. So gewinnen von außen harmlos erscheinende Evaluationsfragestellungen plötzlich intern höchste Brisanz, und das hat dann viel mit unterschiedlichen Weltanschauungen zu tun, mit persönlichen Betroffenheiten, mit alten,



Abb. 5: Missionar der Schulentwicklung in Aktion

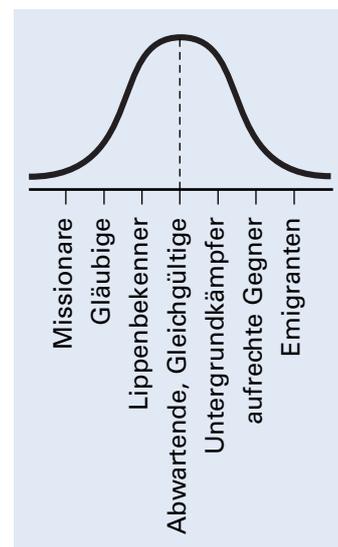


Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der sieben Formen des Widerstandes nach Krebsbach-Gnath (1992)

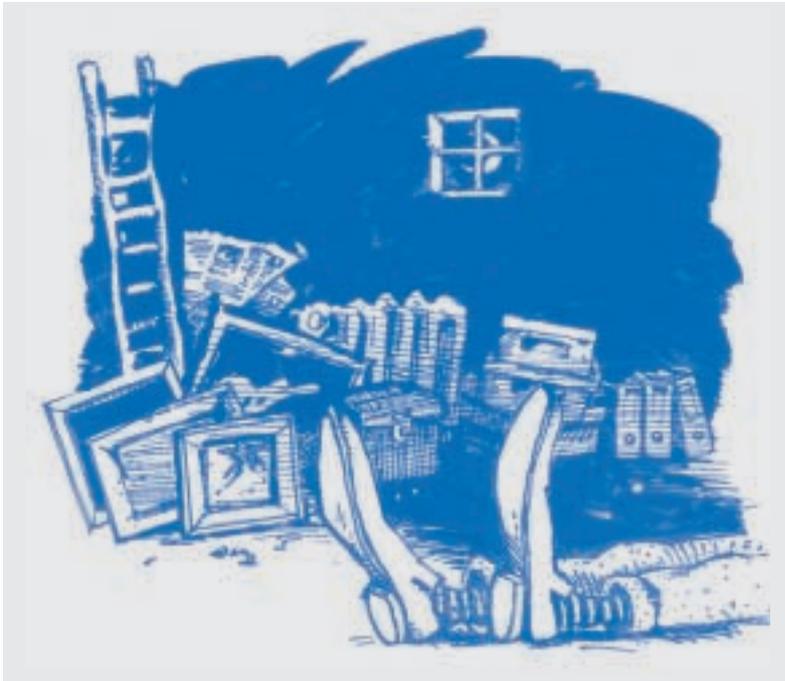


Abb. 7: Die Leichen im Keller der Schulentwicklung

nicht aufgearbeiteten Konflikten, eben mit den berüchtigten Leichen im Keller ...

Ein Patentrezept, wie man ernsthaft Evaluation betreiben und zugleich solch konflikt-hafte Entwicklungen mit Sicherheit vermeiden kann, haben wir leider nicht anzubieten. Stattdessen verweisen wir auf die Wichtigkeit, ja Unverzichtbarkeit einer qualitativ möglichst hochstehenden Kommunikation über Evaluation – die Hinweise und Kommunikationsvorschläge des folgenden Kapitels wollen Sie dabei unterstützen.

Auch Evaluation ist Kommunikation

Erfreuliche Entwicklungen nachvollziehen, Daten über beunruhigende Sachverhalte sammeln, verborgene Zusammenhänge aufspüren, das ist *eine* Sache; die Ergebnisse den Betroffenen kommunizieren, sie gewissermaßen in eine sprachliche Wirklichkeit erheben, eine ganz andere! Wie Lehrerinnen und Lehrer darauf Einfluss nehmen können, dass die damit einhergehenden und notwendigen Auseinandersetzungen auch konstruktiv ablaufen können, beschreibt der folgende Abschnitt über eine strukturierte Form des Dialogs als Kommunikationsmethode.

Der strukturierte Dialog über Evaluation (Harald Gragen und Michael Roschek)

Die Ausgangslage:

- Am Ende eines Halbjahres setzten Sie in einigen Fachunterrichten einer Klasse einen Fragebogen ein, der jetzt ausgewertet vorliegt. Das Gespräch mit den beteiligten KollegenInnen darüber steht an.

- Oder: In einem Lehrerteam haben Sie eine zeitlang in einem Projekt gearbeitet. Sie planen die gemeinsame Rückblende.

In einem solchen Rückblick kann die Methode des *Dialogs* helfen, dass alle Beteiligten ihre Sichtweisen einbringen, in Ruhe Ideen entwickeln und „gemeinsam denken“ können, ohne dass ihre Sichtweisen gleich „zerredet“ werden. Jede Person kommt im Gespräch gleichwertig zu Wort. Dieses sich gegenseitig wertschätzende Zuhören und gemeinsame Denken könnte den Schulalltag bereichern.

In der Praxis ziehen wir aus Äußerungen häufig zu schnell Schlussfolgerungen und setzen sie „im Kurzschluss“ in Maßnahmen um. Dies tritt verstärkt auf, wenn es an die Evaluation der Leistungen problematischer Schülerinnen und Schüler oder Klassen geht. Erwarten wir gute Evaluationsergebnisse, können wir in der Regel auch offen damit umgehen. Schwer tun wir uns mit der Evaluation von Lerngruppen, bei denen es nicht so gut läuft.

Der Dialog kann helfen, die Ergebnisse unserer eigenen Untersuchungen besprechbar zu machen – im Lehrerteam, in Kollegengruppen und mit SchülerInnen.

Die folgende Anleitung beschreibt einen Weg, Besprechungen der Evaluationsergebnisse einmal anders zu gestalten als die Diskussionen und Debatten der Gegenwart:

- ▶ **Schritt 1: Eine Gruppe schaffen und einen Raum, der Sicherheit und Vertrauen bietet.** Dies erscheint uns um so wichtiger, als es bei Evaluation immer auch darum gehen wird, alte Sicherheiten aufzugeben und neue Wege zu erkunden.
- Die beteiligte Gruppe sorgt für einen festgelegten Zeitraum in einem Raum ohne Störungen.
- Ein Mensch begleitet oder leitet den Dialogprozess und kümmert sich um die Einhaltung der verabredeten Zeiten.
- Allen Beteiligten wird zu Beginn eine Vertraulichkeitserklärung dahingehend abgefordert, dass aus dem Gespräch keine Einzelheiten nach außen dringen, die nicht ausdrücklich verabredet worden sind.
- Visualisierung des Kerns eines Dialogs (wichtigste Prinzipien) und Vorstellung durch den Prozessbegleiter oder die Prozessbegleiterin:
 - Wir führen heute keine Diskussion.
 - Wir wollen nicht irgendein Problem sofort lösen.
 - Es dürfen verschiedene Meinungen im Raum nebeneinander stehen.
 - Wir müssen heute keinen Konsens erreichen.

- Wir wollen hören und lernen, was die anderen zu sagen haben, und erkunden, welche Aspekte „diese Evaluation noch hat, die wir selbst vielleicht noch nicht bedacht haben.“

► **Schritt 2: Das Gespräch über Evaluation.**

Check-in-Runde (alle kommen zu Wort!) „Gepäck aufgeben“: Was bringe ich mit? Welches Thema oder Problem möchte ich ansprechen?

- Für das Gespräch gelten folgende Regeln (visualisiert vorstellen, am besten auch groß auf ein Flipchart schreiben, das während des Gesprächs für alle sichtbar bleibt):

- Fasse dich kurz
- Halte Unterschiede aus
- Sprich von dir, nicht von man
- Nimm eine erkundende Haltung ein
- lege deine Annahmen und Bewertungen als solche offen und lass sie von anderen „anschauen“
- verkörpere die Haltung eines Lerner (nicht die des Wissenden)
- Das Gespräch kann eventuell durch einen Gegenstand, den der Sprechende in Händen hält, verlangsamt werden: Wer den Gegenstand hat, kann sprechen, alle anderen hören so lange zu.

► **Schritt 3: Das Gespräch beenden:** Mit einer Check-out-Runde – alle kommen zu Wort: Was nehme ich mit aus diesem Gespräch?

► **Schritt 4: Ergebnisse und Verabredungen werden festgehalten, visualisiert und nach Rücksprache fest vereinbart.**

Der wesentliche Vorteil dieses Verfahrens, nochmals zusammengefasst und visualisiert: Erfahrungen in Schulbegleitungsprozessen

und Evaluationsvorhaben haben gezeigt, dass die „Treppe der Schlussfolgerungen“ häufig all zu schnell genommen wird bzw. einzelne Stufen übersprungen werden und deshalb Prozesse ins Stolpern geraten.

Die oben aufgestellten Gesprächsregeln können helfen, keine Stufe zu überspringen und den Prozess zu verlangsamen. Sie könnten zu begründeten Schlussfolgerungen führen und zu verabredeten Handlungsschritten.

Probieren Sie es aus. Stellen Sie fest, ob Ihre Gespräche anders verlaufen als bei Debatte und Diskussion. Wir wünschen Ihnen sinnvolle Gespräche und erfolgreiche Verabredungen über Ihren Unterricht und Ihre Evaluationsergebnisse.

Die Quellen für unsere Vorschläge entstammen folgenden Texten:

- Martina Hartkemeyer, Johannes Hartkemeyer, Freeman Dhority: Miteinander Denken: Das Geheimnis des Dialogs. Klett-Cotta 1998
- Peter M. Senge: Die fünfte Disziplin. Klett-Cotta 1996
- Peter M. Senge u. a.: Fieldbook zur fünften Disziplin. Klett-Cotta 1996

Nun wird es jedoch oft notwendig sein, beim Sprechen über ein bestimmtes Evaluationsprojekt den Kreis der direkt daran Beteiligten zu erweitern und (Beratungs-)Kompetenzen von außen heranzuziehen, schon allein deshalb, weil möglicherweise die direkt Beteiligten und Betroffenen trotz aller Bemühungen „im eigenen Saft braten“ – selbst bei Verwendung einer strukturierten Kommunikationsform, wie sie oben beschrieben worden ist.

Dann ist Beratung angesagt.

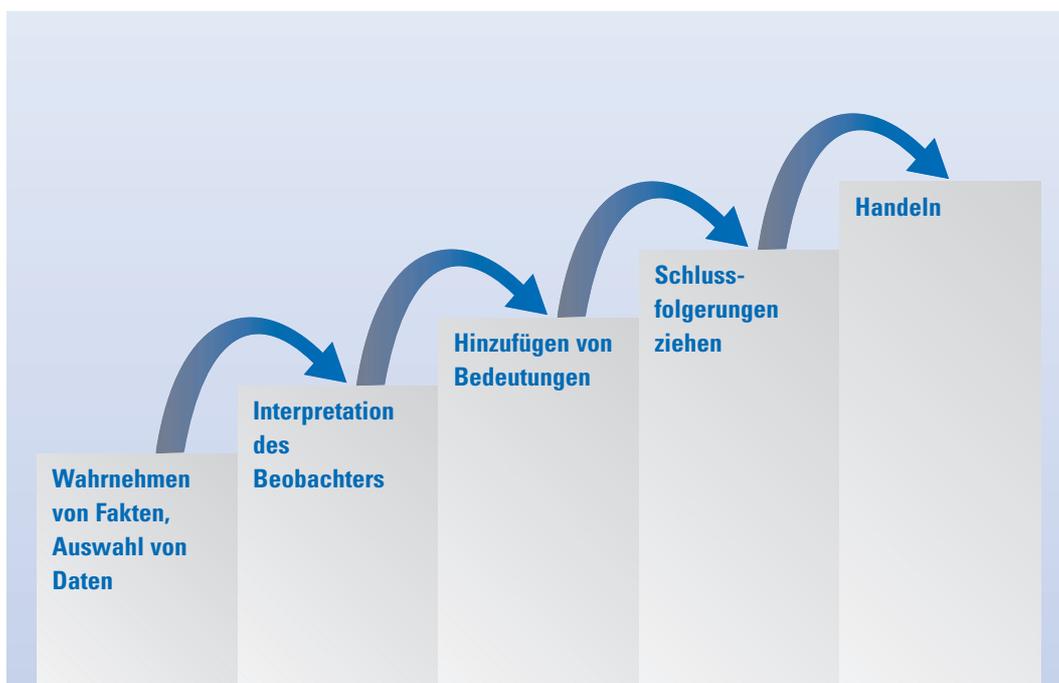


Abb. 8: Die Treppe der Schlussfolgerungen

Was Beratung leisten kann

Wozu Beratung? Einer Faustregel zufolge sollte etwa die Hälfte der aufgewendeten Aufmerksamkeit und Zeit in die Klärung und Entscheidung des Evaluationsverfahrens investiert werden:

- Was wollen wir wozu und wie überprüfen?
- Wie werden wir den Beteiligungsprozess organisieren?
- Wie werden wir die Ergebnisse rückkoppeln, nutzen?

Während der Verständigung darüber erfahren die Beteiligten nicht nur ihre gegenseitigen Interessen, Zielsetzungen, Bereitschaften und Kompetenzen, sondern auch, wie schwierig und störanfällig sich der Kommunikationsprozess gestalten kann. Das lässt die Aufbruchsstimmung wieder abflauen, die Motivation schwindet, manchmal bis hin zur Resignation. Ein Grund dafür ist, dass innerhalb eines Kollegiums jeweils ein begrenztes Spektrum an bevorzugten Problemsichten, Erklärungsmustern, Fragen und Lösungen zusammenkommt. Das gewährleistet auf der einen Seite Verlässlichkeit und Stabilität der Arbeitsprozesse und -beziehungen. Das erhält auf der anderen Seite ebenso verlässlich die Kommunikationsstörungen und Konflikte stabil und unauflösbar. Der kleinste gemeinsame Nenner, auf den sich die Verständigung über pädagogische Ziele und Erfolgsindikatoren zu bewegt, wird so unter Umständen ziemlich klein. Manche bedenklichen Phänomene sind dann nicht mehr besprechbar.

Die Entwicklung einer Feedbackkultur, die Kunst der Verhandlung, Fortbildung und Beratung halten Schulentwicklung in Bewegung.

Funktionen von Beratung

- ▶ **Beratung kann Klärungs- und Entscheidungshilfe sein:** Im Spiegel der Fragen und Sichtweisen der Beraterin oder des Beraters kann das Kollegium oder eine Teilgruppe ihre „argumentativen Kreisbewegungen“ entdecken, alternative Denkmodelle ausprobieren; dadurch wird zwar eine gewisse Verunsicherung bewirkt, aber auch Öffnung, Bewegung, Erhellung institutioneller blinder Flecken. Es wird möglich, Fragen danach zu ordnen, ob eine Lösung auf der Sach- oder Beziehungsebene angestrebt wird, ob Interaktionen oder Strukturen verändert werden sollen oder auch, wie viel Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Lösungssuche innewohnt.
- ▶ **Beratung kann Anleitung zur Prozessgestaltung sein und prozessbezogenes Wissen und Fertigkeiten anbieten:** Evaluation wird erfolgreich gelernt, indem sie ausprobiert

wird, aber auch, indem zur rechten Zeit hilfreiche Kenntnisse über Evaluation verfügbar sind. Fragen, die wichtige Lernorte markieren, sind:

- Wie wird der Verständigungsprozess zum Evaluationsverfahren, auch in Selbsthilfe, gekonnt gestaltet?
- Wie wird eine Evaluation so geplant und durchgeführt, dass möglichst viele Kolleginnen und Kollegen daran verantwortlich mitwirken?
- Welches Evaluationsverfahren passt für unsere Fragestellung?
- Welche Evaluationsmethoden und -instrumente können wir dafür einsetzen?
- Wie wird ein Fragebogen passgenau konstruiert?
- ▶ **Prinzipien, der Beratung:** Beratung in pädagogisch-psychologischen Arbeitsfeldern ist bestimmten Prinzipien (Standards) verpflichtet:
- KlientIn und BeraterIn sind grundsätzlich Gleiche. Ihr Denken, Fühlen und Erleben sowie ihre Konstruktionen sozialer Wirklichkeiten sind gleichberechtigt und gleich wahr. Was sie unterscheidet, ist Folgendes: die Beraterin oder der Berater sind die Experten für Beratung und daher verantwortlich für die Gestaltung des Beratungsprozesses; die zu Beratenden sind die Experten in ihrem Arbeitsfeld und daher verantwortlich für die Inhalte, Fragestellungen und Ergebnisse der Beratung. Die gemeinsame Arbeit dient der Klärung der Voraussetzungen für eine Lösung.
- Ziel der Beratung ist Hilfe zur Selbsthilfe. Die zu Beratenden lösen nicht nur das aktuelle Problem, sondern erwerben Problemlösefähigkeiten für zukünftige ähnliche Fragestellungen.
- Diagnosen und Lösungen werden auf der Basis einer ganzheitlichen Herangehensweise gesucht, die möglichst viele Sichtweisen und Kontexte des Problems einbezieht und offen bleibt für neue, relativierende Erfahrungen und Hypothesen.
- Die Beratung ist freiwillig, vertraulich und ergebnisoffen; KlientIn und BeraterIn wählen einander in Freiheit.
- Die zu Beratenden können sich darauf verlassen, dass die Beraterinnen und Berater über die erforderlichen beraterischen Kompetenzen verfügen und in ihrer Beratungshaltung und ihrem Handeln die Prinzipien verwirklichen.

So können die zu Beratenden den Schutz und die Ermutigung erfahren, die nötig sind, damit etwas Überholtes aufgegeben und etwas Neues gewagt werden kann.

Die häufigsten Beratungskonstellationen im schulischen Feld sind Beratung durch externe Beraterinnen und Berater, kollegiale Beratung untereinander und Beratung durch die Schulaufsicht und Schulberatung. Jede Konstellation hat ihre spezifischen Kontexte, Ziele, Strukturen; sie erzeugen unterschiedliche förderliche Wirkungen und Begrenzungen; entsprechend erfahren auch die Beratungsstandards jeweils mehr oder weniger einschneidende Einschränkungen.

► **Beratung durch externe SchulberaterInnen:** Die Schulen finden ihre Beraterin oder ihren Berater in der Regel durch Vermittlung des Schilfkontors (Institut für Lehrerfortbildung). Beide PartnerInnen entscheiden sich füreinander, oder auch nicht, nach einem Kennenlern- und Klärungskontakt. Die Beraterinnen und Berater sind den genannten Beratungsprinzipien verpflichtet als einem Bestandteil des professionellen Beraterhandelns. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Beratungsbedürfnisse und Fragestellungen der zu beratenden schulischen Mitglieder. In einem Beratungskontrakt werden die gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen festgehalten. Sie beziehen sich auf die Ziele und Produkte der Beratung, Dauer und Struktur, die leitenden Werte und Regeln der Zusammenarbeit, Ressourcen, Honorar, Kriterien für den Ausstieg aus der Beratung. **Diese Beratung enthält die größte Chance einer selbstbestimmten Klärung und Entwicklung. Ihre Begrenzung liegt in der geringen Verbindlichkeit, in der Beratung entstandene Entwicklungsimpulse außerhalb des Beratungssettings auch umzusetzen.**

► **Kollegiale Beratung** kann in unterschiedlicher Art geschehen:

- **gegenseitige Unterrichtshospitationen:** Die KollegInnen bereiten die Hospitationen gemeinsam vor, indem sie beispielsweise vorher festlegen, welche Aspekte und Fragen des Unterrichts beobachtet und bewertet werden sollen. Diese geben ein Raster für die Beobachtung vor; sie dienen auch als Bezugsrahmen für die Auswertung der Beobachtungsdaten. Solche Verabredungen fördern einen wertschätzenden und kalkulierbaren Verlauf der Rückmeldung.
- **gegenseitige fachlich-methodische Beratung:** Die KollegInnen beraten einander, wohlwollend-kritisch, zu ausgewählten Unterrichtsentwürfen, zur Leistungsbewertungspraxis, zu Evaluationsverfahren, zur Konstruktion eines Fragebogens.
- **kollegiale Intervision:** Kolleginnen und Kollegen kommen in einer kleineren Intervisions-Gruppe zusammen, in der sie für eine

begrenzte Zeit verbindlich an ihrer professionellen Weiterentwicklung arbeiten. Im Gegensatz zur Supervision mit einer externen Anleitung leiten hier die festgelegte Arbeitsstruktur und die anteilnehmende fachliche Kompetenz jedes einzelnen Gruppenmitglieds. Hilfreich ist allerdings, wenn sich die Gruppe von einer externen Beraterin oder einem Berater in die Arbeitsstruktur einführen lässt. Die Kolleginnen und Kollegen beraten einander fallbezogen, d.h. zu aktuellen Fragen ihrer pädagogischen Praxis. Sie beraten einander zu fachlichen und methodischen Fragen, sie reflektieren aber auch ihre individuellen und kollektiven pädagogischen Gewissheiten und ihr professionelles Handeln.

- **Von kollegialer Beratung geht eine befreiende, produktive Wirkung aus,** weil Phantasien, Befürchtungen, Unsicherheiten in Arbeitsbeziehungen geprüft werden können an der Realität, wie sie in der Rückmeldung der Kollegin, des Kollegen zum Ausdruck kommt. Wenn die Kolleginnen und Kollegen einander ihre sonst unausgesprochenen Voreinstellungen sagen, schaffen sie eine gemeinsame Basis für wünschenswerte und machbare Veränderungen. Sie bieten einander als anteilnehmende Wissende um das konkrete Arbeitsfeld mit seinen spezifischen beruflichen Anforderungen eine soziale Unterstützung. Ihre Besonderheit besteht in der fachlichen und emotionalen Herausforderung, die so von anderen (auch unterstützenden) Partnerinnen und Partnern nicht erfahren werden kann. In ihr steckt der Ansporn, am eigenen Arbeitsplatz etwas Neues konkret auszuprobieren. Kollegiale Beratung mündet oft in Kooperationsvorhaben oder auch in die Planung gemeinsamer schulinterner Fortbildung. **Ihre Grenzen hat kollegiale Beratung da, wo die Gruppenmitglieder gemeinsam „Opfer blinder Flecken“ ihrer Institution werden oder wenn in der Organisation ein Mindestmaß an wertschätzendem, vertrauenswürdigem Umgang miteinander fehlt.**

► **Beratung durch die (eigene) Schulaufsicht und Schulberatung:** Sie geschieht im Interesse des Auftrags der Schule zur Schulentwicklung und zu schulinterner Evaluation; sie geschieht auch im Interesse des Auftrags der Schulaufsicht, in diesem Prozess sowohl zu beraten als auch aufsichtliche Verantwortung zu übernehmen. Mit dieser Doppelfunktion steht die Beratung im Dienste der Aufgabenerfüllung. Daher ist sie für beide Seiten weder ganz freiwillig noch ergebnisoffen. Sie kann auch mehr oder

weniger vertraulich oder teilöffentlich sein, sie kann einzelnen Interessen einzelner Gesprächspartner entgegenstehen. Inhalte und Funktionen der Beratung definiert die Schulaufsicht. Sie gibt Feedback zum Evaluationsprozess und zu Verfahrensstandards; sie erfasst und bewertet die Effekte förderlicher und hinderlicher Bedingungen; sie offeriert ihre externe Einschätzung der Evaluationsergebnisse und regt künftige Evaluationsbereiche und Fragestellungen an.

Die Begrenzung dieser Beratung liegt im Auftrag und darin, dass der Kontext der Beratung das nicht aufhebbare Dienstverhältnis ist. Alles, was die Schulaufsicht in Beratungssituationen erfährt, verändert auch ihren Wissensbestand, ihr Verstehen, ihr Urteil, ihre Haltung als Vorgesetzte oder Vorgesetzter. Und beide Gesprächspartner wissen, dass es beide wissen, allerdings in der Regel unausgesprochen oder auch nicht ganz bewusst. Die Schulaufsicht will auch im Beratungsgespräch führen, will für die geltenden bildungspolitischen Leitziele und pädagogischen Grundsätze gewinnen. Sie wird als Partei verhandeln und am Kompromiss teilhaben. Dieses Dilemma lässt sich im Gespräch mildern. Es gelingt, wenn die Schulaufsicht und Schulberatung dafür sorgt, dass der Gesprächsbereich, die beabsichtigten Gesprächsziele und die Gesprächsstruktur explizit vereinbart werden. Wichtig ist, dass beide Seiten nicht nur die sachlichen Interessen, sondern auch ihre Erwartungen, ihre Besorgnisse und Hoffnungen einander offen und direkt mitteilen. Dazu gehört auch, dass sich im Gespräch alle an „den roten Faden“ halten und das Gespräch mit einer möglichst schriftlichen Ergebnissicherung abschließen.

Der Gewinn dieses Beratungssettings besteht darin, dass zwischen Schule und Schulaufsicht und Schulberatung experimentell eine neue Beratungspraxis entsteht. Es kommt auf beiden Seiten zu einer Qualität von Wissen und Verstehen, die in der Arbeitsbeziehung eine stärkere Transparenz und Verlässlichkeit der Absprachen, wachsenden Respekt vor der Leistung des jeweils anderen, Zufriedenheit und Sicherheit bewirkt. Die Beratung betont das Gemeinsame der Aufgabenerfüllung ebenso wie die unterschiedliche Verantwortung beider Partner in dieser Aufgabe.

Evaluationsberichte verfassen: Wie man mit Daten und Evaluationsergebnissen korrekt umgeht

Was man vor dem Start einer Evaluation hinsichtlich Dokumentation und Bericht beachten sollte

Im Verlauf der Evaluation werden Ergebnisse produziert, bewertet, veröffentlicht. Diese Ergebnisse müssen sensibel, behutsam, transparent und verlässlich gehandhabt werden. Das unterliegt den gleichen Prinzipien und Standards wie schon die Planung und Durchführung der Evaluation (ausführlich beschrieben im „Leitfaden: Schulinterne Evaluation“); es gilt ebenso für Dokumentationen und Evaluationsberichte. Insbesondere folgende Prinzipien kommen gleichzeitig ins Spiel:

- die gesetzlich vorgeschriebenen Beteiligungs- und Mitbestimmungsverfahren innerhalb der Schule
- Datenschutzbestimmungen
- Berichtspflicht gegenüber der Schulaufsicht und Schulberatung
- das im Konzept schulinterner Evaluation definierte Recht der Beteiligten und Betroffenen, über die Verbreitung der Evaluationsergebnisse selbst zu bestimmen
- die bisherigen „innerschulischen Gepflogenheiten“ im Umgang mit Informationen, mit Beteiligung, mit Transparenz

Die Prinzipien sind nicht gleichrangig. Unschwer nachzuweisen, dass die gesetzliche Mitbestimmung von Eltern und Schülerinnen und Schülern Vorrang hat vor den bisherigen innerschulischen Gepflogenheiten der (Nicht-)Beteiligung. Dennoch, in der sozialen Wirklichkeit der Einzelschule neigen die Akteure dazu, sie alle für gleich bedeutsam zu halten. Das kann im Entscheidungsfall zu konflikthaften Zuspitzungen führen. Diese aufzulösen gelingt, wenn die Personen, deren Arbeit evaluiert wird, und diejenigen, die berechtigt sind, Ergebnisse zu erfahren, ihre legitimen Interessen einander unverstellt mitteilen und konstruktiv verhandeln. Sie nehmen dann innerhalb dieser Situation gemeinsam die aktuelle Gewichtung der Prinzipien vor, die eine Entscheidung ermöglicht. Ein Entwicklungsziel könnte sein: so viel Transparenz und Öffnung wie möglich, so viel Daten- und Personenschutz wie nötig.

Hilfreiche Gesichtspunkte in diesem Entscheidungsprozess sind:

- Wovon darf nur der Datenerbringer erfahren oder erlauben, dass es weitergegeben wird?
- Was könnte aus Opportunitätserwägungen der Berichtenden auch noch veröffentlicht werden?

- Was könnten die von der Evaluation Betroffenen noch mitbringen?
- Was dürfen alle (Eltern, Schulleitung, Schulaufsicht ...) bedenkenlos wissen?
- Was muss andererseits ein bestimmter Adressat auf Grund seiner funktionalen Verantwortung wissen?

Ein konstruktiver Entscheidungsprozess wird auch begünstigt, wenn transparent und verlässlich geregelt ist, wer im Verlauf der Evaluation Zugang zu welchen Daten hat und wo Daten wie lange gelagert werden.

Beispiele für mögliche Lösungen (unter Beachtung der oben genannten Prinzipien):

- **Eine einzelne Lehrerin evaluiert Aspekte ihres Unterrichts.** Sie legt mit den Partnern ihrer Wahl fest, was und wie sie untersuchen will; sie behält die Rohdaten in ihrer Hand und kommuniziert ihr wichtig erscheinende Ergebnisse mit den Partnern ihrer Wahl.
- **Die Lehrerinnen und Lehrer eines Jahrgangs erforschen die Wirkungen des gemeinsam konzipierten fächerübergreifenden Unterrichts.** Sie verständigen sich untereinander über die zu untersuchenden Aspekte und Erhebungsmethoden. Sie holen diesbezüglich Erwartungen mittelbar Betroffener ein (z. B. Schulleitung, Kollegen). Sie legen fest, wer die Daten auswertet, worauf sie bei der Interpretation achten, welche Ergebnisse sie ihren SchülerInnen, ihren KollegInnen, der Schulleitung veröffentlichen wollen. In diesem Beispiel handelt es sich immerhin um einen nennenswerten Teil der schulischen Organisation. So könnten die LehrerInnen auch, wenn die „Kultur“ der Schule es nahe legt, mit dem Kollegium, der Schulleitung gemeinsam entscheiden, welche Daten veröffentlicht, welche Daten gespeichert werden sollten, weil sie auch für andere Bereiche der Schule von Bedeutung sind.
- **Ein Schwerpunkt aus dem Schulprogramm wird unter mehreren Aspekten untersucht aufgrund eines Beschlusses der Lehrerkonferenz und der Schulkonferenz.** Ein Beispiel dafür, wie der Beteiligungs- und Entscheidungsprozess konkret gestaltet werden kann, ist im „Leitfaden: Schulinterne Evaluation“ dargestellt (S. 22). In diesem Fall könnte verabredet werden, dass die Rohdaten nur im Safe lagern, oder nur bei der Schulleitung oder als Teil-Datensätze nur bei den jeweils Evaluierten. Die Auswertung aller Daten könnte durch die Schulleiterin allein erfolgen oder durch einen externen Service oder innerhalb der Teilgruppen, die ihre Arbeit evaluiert haben. Unterschieden

werden kann auch zwischen Daten, die sofort nach der Auswertung vernichtet, und solchen, die für eine definierte Dauer verfügbar gehalten werden.

Das „Gedächtnis der Schule“ und seine vielfältige Nutzung

Für eine nützliche und folgenreiche Evaluation ist es wichtig, sie schriftlich zu dokumentieren (siehe dazu „Leitfaden: Schulinterne Evaluation“, S. 13; Standards, S. 23: Dokumentation und S. 16 f.: Prozessschritte und Leitfragen). **Die Verschriftlichung wird erleichtert, wenn sich die Beteiligten darauf verständigen, zwischen erstens der Dokumentation des Evaluationsverfahrens und zweitens den Evaluationsberichten zu unterscheiden.**

■ **Die Dokumentation** ist gleichsam das „Gedächtnis“ der Schule. Da die evaluative Kompetenz der Schule vor allem im Tun entsteht, ist es wichtig, das so entstandene Wissen innerhalb der Schule für nachfolgende Evaluationen verfügbar zu halten. Die Dokumentation fungiert als die grundsätzlich rekonstruierbare empirische Basis für verschiedene adressatenbezogene Evaluationsberichte. Sie enthält zum einen die primären Daten der Erhebungen, der Prozessbeschreibung. Was haben wir mit welchen Methoden erhoben? Welche Beteiligungen, Absprachen sind erfolgt? Zum anderen hält sie fest, wie die Daten ausgewertet, die Ergebnisse interpretiert und in Konsequenzen umgesetzt wurden.

Die Gliederung des Textes kann sich an den Prozessschritten orientieren (siehe in: „Leitfaden: Schulinterne Evaluation“); sie kann auch der Ordnung des Schulprogramms folgen. Umfang und Ausführlichkeit der Dokumentation sind abhängig von der Reichweite der Evaluation, dem Ausmaß der Datenerhebung und davon, was die Dokumentation innerschulisch leisten soll.

■ **Evaluationsberichte** werden aus konkretem Anlass für einen bestimmten Zweck erstellt. Sie sind der Dokumentation nachfolgende verschriftlichte Kommunikationen mit bestimmten Adressaten. Inhalt, Sprache, Form, Medium und Zeitpunkt der Veröffentlichung werden daraufhin bezogen entschieden. Ein Anhang könnte, je nach Funktion und Adressaten des Berichtes, die Evaluationsergebnisse mal ausführlicher, mal mehr zusammengefasst oder ausgewählt präsentieren. **Leitfragen dazu sind:**

- **Was möchten wir mit unserem Evaluationsbericht bewirken?** Beispielantworten:
 - Wir möchten erreichen, dass die Eltern unserer SchülerInnen die Konsequenzen

akzeptieren, die wir aus den Ergebnissen unserer Untersuchung gezogen haben.

- Unsere Schulaufsicht und Schulberatung soll einschätzen können, mit welcher Systematik und Sorgfalt wir unsere Evaluation geplant und durchgeführt haben.
- Wir möchten innerhalb unseres Kollegiums verdeutlichen, was den Verständigungsprozess erschwert, begünstigt hat, wie es geglückt ist, eine breite Beteiligung (der LehrerInnen oder SchülerInnen oder Eltern) zu organisieren. Wir möchten damit ermutigen und für eine gemeinsame Weiterentwicklung werben.
- **Wer sind unsere Adressaten, z. B. ihre Funktion, ihr Wissensstand, ihre Interessen und Einstellungen? Was wollen, was müssen diese Adressaten wissen? Was ist uns wichtig, mit dem Bericht herauszustellen?**

Beispielantworten:

- Unsere nicht beteiligten KollegInnen werden während der Präsentation der Ergebnisse vor allem darauf achten, wie sich der fächerübergreifende Unterricht auf die Lernleistung der SchülerInnen in „ihrem“ Fach auswirkt.
- Der Schulaufsicht und Schulberatung muss nachvollziehbar sein, dass es für unsere Schule besonders wichtig ist, jetzt diese Entwicklungsziele und den Erfolg dieser Maßnahmen zu evaluieren.
- Unsere Schülerinnen und Schüler interessiert (sie sollen erfahren), in welchem Ausmaß sie auf die Schulentwicklung in diesem konkreten Bereich Einfluss genommen haben. Es soll auch deutlich werden, wie wichtig ihre Rückmeldungen für die Interpretation der Evaluationsergebnisse sind.

Erste verbindliche Evaluationsberichte werden in den Schulen im Zuge der Evaluation eines Schwerpunkts im Schulprogramm verfasst werden. Es folgt daher das Beispiel eines Evaluationsberichts der Schule an die Schulaufsicht und Schulberatung. Dies ist ein Vorschlag zu Inhalt und Struktur eines umfassenden Berichts, dessen konkrete Gestalt je-

doch von Fall zu Fall zwischen den Beteiligten vereinbart werden muss. Je nach dem, wie die Schulaufsicht und Schulberatung schon in die Beratung und Begleitung des Evaluationsverfahrens eingebunden war, mag es in manchen Fällen genügen, die Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen und die Schrittfolge der Veränderung schriftlich zu fixieren. In anderen Fällen mag es opportun sein, einmal umfassend über das Evaluationsverfahren zu berichten.

Insbesondere muss zwischen Schule und Schulaufsicht und Schulberatung über den Aggregierungsgrad der Evaluationsergebnisse verhandelt werden (siehe Prinzipien der Handhabung von Daten oben im Text).

Beispiel für Struktur und Inhalte eines Evaluationsberichtes

1. Zielsetzung des Evaluationsberichts, Begründung des Zuschnitts des Berichts; Hinweis auf die Art der Gesamtdokumentation des Verfahrens innerhalb der Schule; Autoren
2. Beschreibung des Evaluationsverfahrens (siehe auch „Leitfaden: Schulinterne Evaluation“, S. 16: Prozessschritte und Leitfragen):
 - Bereich der Evaluation, Zweck der Evaluation, Fragestellung und konkrete Fragen
 - Indikatoren der Zielerreichung im gewählten Schwerpunkt
 - methodisches Vorgehen: Organisation, Quellen für Daten und Instrumentenwahl
 - Verfahren der Analyse, Interpretation, Bewertung der Ergebnisse und Rückmeldung
 - Steuerung und Beteiligungen im Evaluationsprozess
3. Wichtigste Erkenntnisse im Hinblick auf die Evaluationsfragen
4. Vereinbarte Konsequenzen, neue Zielformulierung, Umsetzungsschritte
5. Innerschulische Selbstbewertung des Evaluationsverfahrens
6. Wünsche, Aufforderungen an den Adressaten (hier Schulaufsicht und Schulberatung)

Alles halb so wild!

Erfahrungen mit Evaluation

Das Pferd von hinten aufgezümt? Auch das kann klappen

Eine Schule, die im Nachhinein Ziele, Indikatoren und Evaluationsinstrumente gesucht hat, berichtet.
(Sighart Leifert, Gesamtschule Eidelstedt)

Den Stand der Arbeit erheben

Weg vom belehrenden Unterricht, hin zum eigenständigen Lernen der SchülerInnen! Sie nehmen das Lernen selber in die Hand, arbeiten erfolgreich selbstständig – daran mangelte es, das wünschten wir uns. Dafür die Voraussetzungen zu schaffen – das war die Motivation der KollegInnen, das Projekt „Lern- und Arbeitstechniken“ zu starten.

Wir in der Gesamtschule Eidelstedt in Hamburg arbeiten mit selbst erstellten Schülerheften für Lern- und Arbeitstechniken. Wie kamen wir dazu? Eine Initiativgruppe von neun KollegInnen hielt das Thema Lern- und Arbeitstechniken für besonders wichtig. Sie verschaffte sich einen Überblick über erforderliche Lern- und Arbeitstechniken, ordnete sie den einzelnen Jahrgängen zu und sammelte oder erarbeitete Material, das geeignet erschien, den SchülerInnen eine Aneignung zu ermöglichen. So entstand die Urfassung eines Schülerheftes für Lern- und Arbeitstechniken für jeden Jahrgang. Während einer ganztägigen pädagogischen Jahreskonferenz setzten sich alle LehrerInnen eines Jahrgangs zusammen. Sie kürzten, ergänzten, überarbeiteten redaktionell und illustrierten diese Urfassung. Eine Ein-Mann-Redaktion erstellte dann die Endfassung. So lag Anfang des Schuljahres 2000/2001 für die Jahrgänge 5 bis 10 jeweils ein farblich gekennzeichnetes, ansprechend gestaltetes Jahrgangsheft mit den Lern- und Arbeitstechniken vor.

Zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 beriet eine Lehrerkonferenz über die systematische Einführung von Lern- und Arbeitstechniken. Die ersten Jahrgangskonferenzen im Schuljahr planten die Umsetzung im Detail (Wer? Wo? Wann? ...). Die Klassen erhielten je einen Satz ihres Jahrgangsheftes „Lern- und Arbeitstechniken“.

Die LehrerInnen haben sich vorgenommen, die Arbeit mit den Materialien rechtzeitig vor Ende des Schuljahres 2000/2001 abzuschließen, um eine Auswertung des Gesamtvorha-

bens und eine Überarbeitung der Hefte durchführen zu können.

Vor Ablauf des ersten Schulhalbjahres erhoben wir mit Hilfe eines Fragebogens den Stand der systematischen Einführung der Lern- und Arbeitstechniken. Dabei fragten wir nach den vor Beginn des Projektes getroffenen Vereinbarungen:

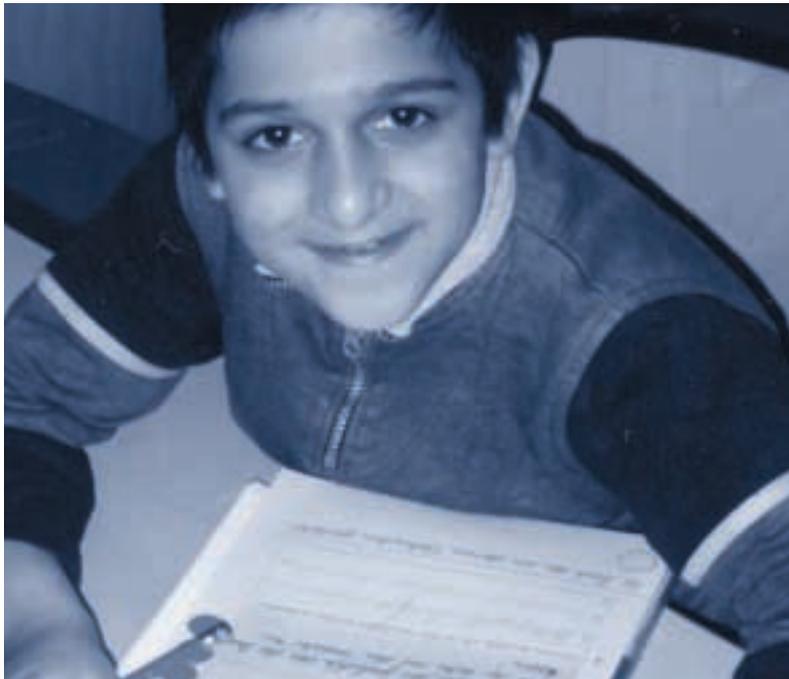
Welche Vereinbarungen wurden vor Beginn des Projektes getroffen?

1. Ist das Projekt „Systematische Einführung von Lern- und Arbeitstechniken“ mit den Eltern der Klasse besprochen worden?
 ja nein
Wenn ja, mit einzelnen Eltern
 mit den Elternvertretern
 auf dem ersten Elternabend
2. Sind Sinn und Zweck des Vorhabens mit den Schülern der Klasse besprochen worden?
 ja, ausführlich ja, kurz nein
weil:
3. Wie lässt sich die erste Reaktion der SchülerInnen auf die Vorstellung des Vorhabens und die Hefte beschreiben?
.....
.....
4. Wie wird mit den Heften gearbeitet?
 Die SchülerInnen und Schüler bearbeiten selbstständig nach freiem Ermessen ihre Heft, auch zu Hause.
 Die Hefte befinden sich als Klassensatz im Klassenraum und werden gemeinsam bearbeitet.
 sonstiges:
5. Welche Lern- und Arbeitstechnik(en) aus dem Heft des Jahrgangs wurde(n) schon gründlich eingeführt?
.....
.....
6. Wann wurde mit dem Heft „Systematische Einführung von Lern- und Arbeitstechniken“ gearbeitet?
 Tutorenstunde
 selbstständig zu Hause
 im Fach bzw. in den Fächern:
7. Gibt es schon Bemerkungen, Kommentare, Verbesserungsvorschläge im Lehrerheft (mit Leinenbindung)?
 ja nein

Danke!

Wie lässt sich, über den korrekten Ablauf hinaus, der tatsächliche Lernerfolg überprüfen?

Die Fragen für diesen Teil der Evaluation ergaben sich aus den Verabredungen zur Durchführung. Teils waren sie eingehalten worden, teils nicht. Der Fragebogen erinnerte an die getroffenen Verabredungen und motivierte manche KollegInnen, sie noch zu erfüllen. Insofern empfanden wir diese Erhebung als sehr hilfreich für unser Vorhaben. Jetzt fiel uns aber auch auf, dass wir der Qualitätsüberprüfung, also einer inhaltlichen Evaluation der Jahrgangshefte und ihrer Wirkungen, noch nicht näher gekommen waren. Wir fragten uns, wie eine Evaluation aussehen müsste, deren



Ergebnisse dann Grundlage für eine Überarbeitung der Hefte bilden könnten.

Zur Gestaltung und Planung unseres internen Evaluationsvorhabens zogen wir eine Beraterin aus dem IfL-Schilfkantor hinzu. Auf dieser **ersten Sitzung**, an der VertreterInnen der sechs Jahrgänge teilnahmen, wurde uns klar, dass die Voraussetzungen für eine Evaluation fehlten. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten wir uns nicht explizit über die Ziele des Gesamtvorhabens und die Indikatoren, bezogen auf die einzelnen Teilziele und Maßnahmen, verständigt. Die rückwirkende Verständigung war nicht nur mühsam, sondern erschien einigen LehrerInnen auch als lästig und von außen übergestülpt, da doch das eigentliche pädagogische Ziel so selbstverständlich und eindeutig erschien.

In dieser Sitzung stiegen wir in unser Evaluationsvorhaben mit Fragen an uns selbst ein: Warum wollen wir die Einführung der Lern- und Arbeitstechniken evaluieren? Welches sind unsere Anliegen? Wir kamen auf fünf zentrale Aspekte:

Unsere Anliegen an schulinterne Evaluation

- Wir wollen den Erfolg der „systematische(n) Einführung von Lern- und Arbeitstechniken“ überprüfen (Zielgruppe: SchülerInnen).
- Wir wollen Kriterien für die Überarbeitung gewinnen (Zielgruppe: SchülerInnen, LehrerInnen).
- Wir wollen feststellen, an welchem Punkt des Prozesses der systematischen Einführung von Lern- und Arbeitstechniken wir uns befinden (erledigt mit Januar-Befragung).
- Wir wollen eine Einschätzung der Akzeptanz des Vorhabens bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern erheben.
- Wir wollen die Nachhaltigkeit der erworbenen Methodenkompetenz überprüfen (Zielgruppe: LehrerInnen).

Auf der **zweiten Sitzung** (moderiert durch eine Beraterin des IfL) beschäftigten sich die LehrerInnen eines Jahrganges mit dem Ziel der Optimierung des vorhandenen Konzeptes durch Evaluation. Wir gingen dabei folgende Schritte:

1. Schritt: Ein Blick zurück auf und die Verständigung über das eigene Anliegen an eine schulinterne Evaluation aus der ersten Sitzung.

2. Schritt: Gemeinsame Klärung der Fragen

- Die Arbeit mit den Heften „Lern- und Arbeitstechniken“ bezieht SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen in unterschiedlicher Weise mit ein; was wollen und müssen wir von wem wissen? Reicht es aus, wenn wir die Fragen nur auf die SchülerInnen beziehen?

Lern- und Arbeitstechniken, Fragebogen Nr. 1: allgemeiner Schülerfragebogen

Am Anfang dieses Schuljahres hast du ein Heft „Lern- und Arbeitstechniken“ erhalten. Durch die systematische Einführung von Lern- und Arbeitstechniken wollten dir die Lehrer eine Hilfe für selbstständiges und erfolgreiches Lernen in die Hand geben. Am Ende dieses Schuljahres wollen wir nun auswerten, ob uns das gelungen ist. Wer weiß das besser als du? Wir bitten dich daher, diesen Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Die Ergebnisse dienen der Verbesserung unseres Vorhabens.

Klasse: Name:

1. Wir haben in der Klasse über den Sinn des Projektes Lern- und Arbeitstechniken diskutiert.

- ja nein weiß nicht mehr

2. Hältst du das Training von Lern- und Arbeitstechniken für wichtig?

- ja nein weiß nicht mehr

3. Hast du gerne mit dem Heft gearbeitet?

- ja nein

warum?:
.....
.....

4. Gefällt dir die Gestaltung des Heftes (Titel, Seiten, Sprache ...)?

- ja nein

5. Ich habe mit dem Heft überwiegend folgendermaßen gearbeitet:

- selbstständig zu Hause mit Lehrerunterstützung in der Schule

6. Konntest du die Texte gut verstehen?

- ja nein

7. An welche drei Lern- und Arbeitstechniken in deinem Heft erinnerst du dich noch?

- a.
b.
c.

8. Ich habe die gelernten Lern- und Arbeitstechniken in verschiedenen Fächern gut anwenden können.

- ja nein

9. Wie könnte man das Heft verbessern?

.....
.....
.....
.....
.....

Du kannst gerne die Rückseite benutzen.

10. Bemerkungen:

.....
.....
.....
.....
.....

Vielen Dank für deine Mühe!

Lern- und Arbeitstechniken, Fragebogen Nr. 2: Evaluation Jahrgang 7

Klasse: Name:

Keine Angst, dies ist keine Klassenarbeit! Du erhältst keine Zensur. Trotzdem bitten wir dich, diesen Fragebogen sehr sorgfältig auszufüllen. Uns interessiert nämlich, was bei SchülerInnen nach der Bearbeitung der Hefte „Lern- und Arbeitstechniken“ haften geblieben ist, was sie also wirklich können. Uns interessiert auch deine Meinung zu unserem Vorhaben, Lern- und Arbeitstechniken auf diese Weise systematisch einzuführen.

1. „Wirf den Ärger in die Ecke“, hieß ein Lerntipp.

a. Worum geht es bei diesem Lerntipp?

.....
.....
.....
.....
.....
.....



b. Hast du diesen Lerntipp befolgt?

einmal mehrfach häufig

2. Dir wurde Mind-Mapping als Lernhilfe angeboten.

Erstelle bitte ein nicht zu umfangreiches Mind-Map zu einem der folgenden Themen: [Fußball](#), [Musik](#), [Pferde](#).

Fragebogen 2,
Seite 1

Auf der Rückseite geht es weiter

- Welches sind für uns die Indikatoren für eine erfolgreiche Einführung von und Arbeit mit den Materialien, bezogen auf SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen?

Auf einer Metaplan-Wand sammelten wir Fragen und Indikatoren und ordneten sie den Zielgruppen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zu. Es wurde sehr schnell deutlich, dass es im laufenden Prozess nicht leicht ist, sich darüber zu verständigen, was denn die eigentlichen Ziele und Maßstäbe für den Erfolg sind, die mit den Arbeitsheften erreicht werden sollen. Solange man sich allgemein über das Lernen von Arbeitstechniken auseinandersetzt,

gibt es die Annahme der gemeinsamen Zielsetzung. Jedoch werden bei der Verständigung über die Kriterien, an denen wir den Erfolg unserer Arbeit messen wollen, die Unterschiede deutlich.

Uns wurde auch bewusst, dass die Arbeit der einzelnen KollegInnen sichtbar werden würde und damit die Ernsthaftigkeit, mit der die Einführung von Lern- und Arbeitstechniken von jedem von uns betrieben wurde.

Nachdem wir in dieser Sitzung eine Fülle von Indikatoren und Fragen zusammengetragen hatten, vereinbarten wir, auf der nächsten Jahrgangskonferenz die für uns wichtigsten

3. Aktive Mitarbeit bedeutet zuhören, mitdenken und mitreden!

a. Hat dich die Lektüre der Seiten über aktive Mitarbeit oder die Diskussion in der Klasse darüber dazu gebracht, dich aktiver am Unterricht zu beteiligen?

- ja, sehr ja, etwas nein

b. Woran liegt es, was fällt dir immer noch schwer daran, dich am Unterricht zu beteiligen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

c. Was tust du, um diese Schwierigkeiten zu überwinden?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Dir wurden Übungen zum freien Sprechen vorgeschlagen.

a. An welche Übung/Übungen erinnerst du dich?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

b. Haben sie dir geholfen, öfter mal den Mund aufzumachen?

- ja, sehr ja, etwas nein

**Fragebogen 2,
Seite 2**

Qualitätskriterien auszuwählen. An dieser Stelle des Prozesses war unser Interesse darauf ausgerichtet, unterschiedliche Instrumente kennen zu lernen, um überhaupt eine Vorstellung von den unterschiedlichen Möglichkeiten zu bekommen.

In einem Parcours (siehe dazu Seite 47: Instrumenten-Parcours!) sichtigten wir unterschiedliche Instrumente und bewerteten sie, bezogen auf unser eigenes Evaluationsvorhaben. Am Ende erstellten wir durch eine Stellprobe mit der Frage „Welches Instrument würden Sie für Ihr Evaluationsvorhaben bevorzugen?“ ein erstes Meinungsbild in Bezug auf

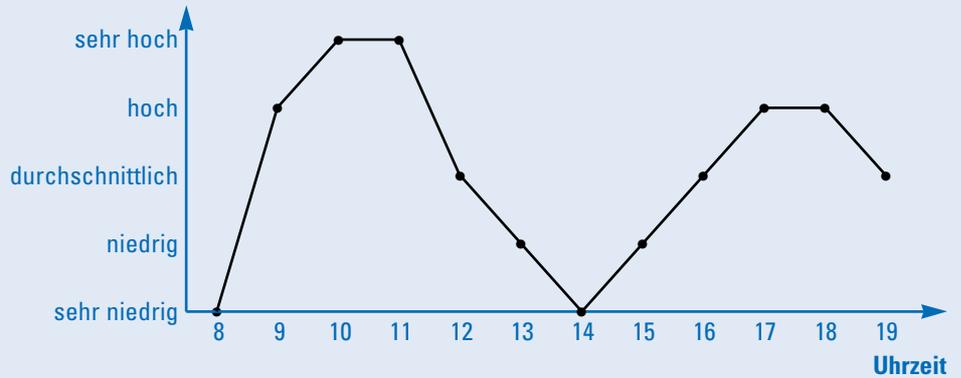
die vorgestellten Instrumente. Es ergab sich eine eindeutige Priorität für den Smiley-Fragebogen (siehe dazu das Instrument auf Seite 62: Smiley!). Die Begründung war die einfache Beantwortbarkeit durch die Befragten, die Anregung zur Selbstreflexion und die leichte Auswertung.

Im laufenden Prozess, das heißt nachdem wir unsere Fragen konkretisiert hatten, wählten wir dann jedoch andere Fragebögen (siehe dazu die Fragebögen auf den Seiten 21 bis 25) als Evaluationsinstrument. Der Smiley-Fragebogen erschien uns nicht mehr geeignet.

5. Mit Schaubildern umgehen war ein weiteres Thema.

a. Zeige einmal, was du gelernt hast.

Rechengeschwindigkeit



Trage die fehlenden Uhrzeiten in die Tabelle ein:

Die Rechengeschwindigkeit ist	Uhrzeiten (bitte eintragen)
sehr hoch:	
hoch:	
durchschnittlich:	
niedrig:	
sehr niedrig:	

a. Was kannst du für die Rechenhausaufgabe daraus ablesen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. In welchem Fach bzw. welchen Fächern hast du mit Schaubildern gearbeitet?

.....

.....

.....

.....

.....

Fragebogen 2,
Seite 3

Zukunftsperspektive

Im weiteren Verlauf planen wir fünf weitere Evaluationsmaßnahmen:

1. Die LehrerInnen schreiben während der laufenden Bearbeitung der Lern- und Arbeitstechnik-Hefte ihre individuellen Kommentare und Vorschläge für eine Überarbeitung in ihre durch Leinenbindung besonders gekennzeichneten Exemplare.
2. Am Ende des Schuljahres beraten alle Jahrgangskonferenzen, was an der systematischen Einführung von Lern- und Arbeitstechniken erfolgreich war, was verbessert werden muss.
3. Ein Schülerfragebogen erhebt die Meinung der SchülerInnen zur inhaltlichen und formalen Gestaltung der Hefte, ihre Akzeptanz und ihren Nutzen für selbstständigeres Arbeiten (siehe Fragebogen 1, Seite 21).
4. Am Beispiel eines Jahrganges wird die konkrete Arbeit mit dem Heft, also der Lernprozess, sowie das Lernergebnis bei den SchülerInnen intensiv überprüft (siehe Fragebogen 2, Seite 22 bis 24).
5. Durch ein Gespräch im Elternrat wird die Akzeptanz durch die Elternschaft und ihre Einschätzung des Ergebnisses unseres Vorhabens erhoben.

Beantworte bitte noch ein paar allgemeine Fragen zur Arbeit mit den Lern- und Arbeitstechniken.

6. In welchem Fach bzw. in welchen Stunden hast du das Heft Lern- und Arbeitstechniken bearbeitet?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7 Welche Techniken konntest du in welchen Fächern besonders gut anwenden?

- Spaß am Lernen, Lerntipps in.....
- selbstständiges Lernen in.....
- Visualisierung im Klassenraum in.....
- aktive Mitarbeit, freies Sprechen in.....
- mit Schaubildern umgehen in.....

8. Nutzt du die Lern- und Arbeitstechniken bei den Hausaufgaben?

- ja, häufig ja, manchmal nein

9. Hast du nach der Bearbeitung in der Klasse das Heft wieder einmal in die Hand genommen und darin gelesen?

- ja nein

10. Welche der Lern- und Arbeitstechniken haben deine Lehrer oder deine Lehrerinnen selbst häufig im Unterricht angewandt?

.....
.....
.....
.....

11. Wie war die Bearbeitung des Heftes insgesamt für dich?

- eher positiv/gut eher negativ/schlecht

12. Wenn du dieses Heft „Lern- und Arbeitstechniken“ benoten solltest, welche Note (1 bis 6) würdest du ihm geben?

Danke für das Ausfüllen des Fragebogens!
Die Evaluationsgruppe: Frau Pohl, Herr Flick und Herr Leifert

**Fragebogen 2,
Seite 4**

Schließlich werden wir uns im nächsten Schuljahr die Frage stellen, welchen Nutzen uns die doch sehr aufwändige Evaluation für unser Konzept der systematischen Einführung von Lern- und Arbeitstechniken gebracht hat.

Wie man Ziele evaluierbar machen kann

Beispiel: Selbstregulierung von Alltagsbelangen durch die Schülerinnen und Schüler (Sonja Baukloh-Herzig, Albrecht-Thaer-Gymnasium, Klasse 5)

Die Klassenlehrerin der Klasse 5 eines Hamburger Gymnasiums wollte die Umsetzung eines Schulprogrammschwerpunktes für sich selbst und die Schülerinnen und Schüler erfahrbar machen. Dafür konkretisierte sie zunächst ihre Ziele und leitete daraus ihr wichtige Indikatoren ab, ein Schritt, der vor jeder Instrumentenauswahl getan werden muss. Dies geschah am Beispiel der „Selbstregulierung von Alltagsbelangen durch die Schülerinnen und Schüler“. Dabei wählte sie die Schrittfolge, die sie auf einer Fortbildung im IfL kennen gelernt hatte:

Leitziel: *Worin besteht unsere Zielsetzung?* Die Schülerinnen und Schüler regeln ihre Alltagsbelange selbst; sie übernehmen Aufgaben für die Gemeinschaft.

Teilziele: *An welchen Merkmalen wollen wir festmachen, dass wir das Leitziel erreicht haben?*

- Schülerinnen und Schüler besprechen und klären ihre Belange unter Anleitung der Klassenlehrerin im Klassenrat.
- Sie verteilen und kontrollieren regelmäßig die Dienste im Klassenraum unter Anleitung der Klassenlehrerin.

Um die Teilziele zu erreichen, wurden von der Lehrerin folgende Maßnahmen geplant und eingeführt: *Welche Maßnahmen sind geeignet zur Erreichung der Teilziele?*

- Sie richtete regelmäßige Klassenratsstunden ein, die von den Schülerinnen und Schülern nach festgelegten Ritualen geleitet wurden.
- Sie übte mit den Schülerinnen und Schülern die Leitung des Klassenrats.
- Sie verteilte die Dienste nach gemeinsam festgelegten Regeln und überprüfte mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam

regelmäßig die „Ausgewogenheit“ der Einteilung.

Die Zielerreichung will die Lehrerin überprüfen anhand folgender Indikatoren: *Woran wollen wir überprüfen, inwieweit wir die (Teil-)Ziele erreicht haben?*

- Schülerinnen und Schüler leiten die Klassenratssitzungen selbstständig.
- Sie halten sich an die verabredete Struktur.
- Sie bestimmen demokratisch die Ergebnisse, die sie in jedem Tagesordnungspunkt erreichen wollen; sie formulieren sie konkret und überprüfbar.
- Alle Schülerinnen und Schüler üben die Dienste aus wie verabredet.

Am Ende stand die Auswahl von Instrumenten:

- Die Klassenlehrerin wird einen Beobachtungsbogen erstellen für die Indikatoren.
- Schülerinnen und Schüler leiten die Klassenratssitzungen selbstständig.
- Sie halten sich an die verabredete Struktur.

Für den Indikator „Alle SchülerInnen üben die Dienste aus wie verabredet“ erschien ihr eine Selbsteinschätzung als Instrument geeignet.

Der Indikator „Sie bestimmen demokratisch die Ergebnisse, die sie in jedem Tagesordnungspunkt erreichen wollen; sie formulieren sie konkret und überprüfbar“ wird mit Hilfe einer Ein-Punkt-Frage an die SchülerInnen evaluiert werden (Abb. 9). Was es bedeutet, Ergebnisse demokratisch zu finden und Ergebnisse überprüfbar zu formulieren, muss noch mit den Schülerinnen und Schülern im Gespräch erarbeitet werden. – Die Ergebnisse der Überprüfung stehen noch aus.

Praxistest Ein-Punkt-Frage

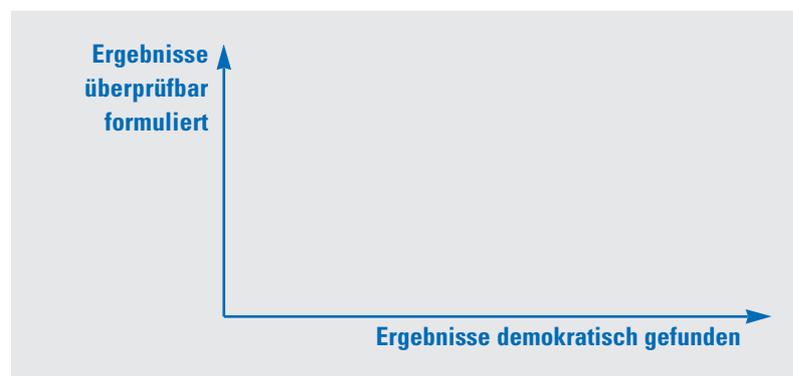
Konkrete Erfahrungen

mit einem Evaluationsinstrument

(Lydia Möbs, Integrierte Haupt- und Realschule Hegholt, 9. Klasse)

An einem dreistündigen doppelbesetzten Klassenlehrertag haben unsere Schülerinnen und Schüler selbstständig an ihrem Lesetagebuch gearbeitet. Die Lektüre dazu war das Jugendbuch von Henning Mankell: „Die Reise ans Ende der Welt“. Wir wollten einen ersten Eindruck davon gewinnen, wie die Schülerinnen und Schüler diese Einheit am Ende des Tages einschätzen. Meinen sie, etwas gelernt zu haben? Wie erleben sie es, so weitgehend selbstständig zu arbeiten? Als Evaluationsinstrument haben wir die Ein-Punkt-Frage gewählt, die unsere Schülerinnen und Schüler noch nicht kannten, so dass fast alle motiviert waren, mitzumachen. Allerdings fragte eine Schülerin leicht verwundert: „Nutzen Sie das

Abb. 9: Ein-Punkt-Abfrage zum Thema Ergebnisfindung



denn hinterher auch?“ Als das bejaht wurde, gab es eine große Bereitschaft, daran teilzunehmen.

Dazu wurde auf einer Metaplanwand ein Pfeildiagramm bestehend aus zwei Achsen gezeichnet. Die senkrechte Achse wurde mit der Aufschrift „Ich habe etwas gelernt“ und die waagerechte Achse mit der Aufschrift „Ich habe mich wohl gefühlt“ versehen.

Am Ende des Unterrichtstages erhielten die Schülerinnen und Schüler folgenden Auftrag: **Wie ist der heutige Klassenlehrertag für dich verlaufen? Klebe einen roten Punkt an die Stelle des Diagramms, die deine Meinung wiedergibt.** Nach einer kurzen Besinnungsphase haben die Schülerinnen und Schüler spontan und in einer gemeinsamen Aktion die Punkte in das Diagramm gesetzt.

Zwei Schülerkommentare: Dominik sagte überrascht: „Ich hätte nicht gedacht, dass so viele sagen, dass sie etwas gelernt haben!“ Svenja meinte: „Ich habe nicht alles verstanden, deswegen habe ich meinen Punkt nicht ganz oben geklebt, aber das ist mir erst durch diese Abfrage so richtig klar geworden.“ In der Diskussionsrunde nutzten noch weitere Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, das Ergebnis aus ihrer Sicht zu kommentieren.

Das Ergebnis der Ein-Punkt-Frage hat beantwortet, was wir gefragt haben: die Schülerinnen und Schüler haben mehr oder weniger etwas gelernt und haben sich mehr oder weniger wohlgefühlt. Das Ergebnis hat unter ihnen eine angeregte Diskussion über Lernen ausgelöst. Wir Lehrerinnen fragten uns aber, was wir denn nun zum Lernen und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler erfahren haben. Wie lösen wir das Versprechen ein, die Ergebnisse des Punktes denn auch hinterher zu nutzen?

Unser Fazit: Wird eine Frage so offen gestellt („Ich habe etwas gelernt“), dann bekommt man ein abgestuftes Ja oder Nein zur Antwort; man weiß damit noch nicht, was gelernt wurde, was nicht gelernt wurde und woran das lag. In unserem Fall genügte das Instrument als Gesprächsöffner.

Wir merkten aber, dass wir die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler konkreter und orientiert auf unsere Lehr- und Lernziele brauchen. Entsprechend haben wir für die nächste Evaluationsstunde geplant, auf einer Metaplan-Wand aufzulisten, was sie an dem doppelbesetzten Klassenlehrertag hätten lernen können. Die Schülerinnen und Schüler schätzen dann konkret im Vergleich dazu ein, was sie schon können. Wir hören, sehen die „Lücken“ und können dieses Wissen gezielt „nutzen“.

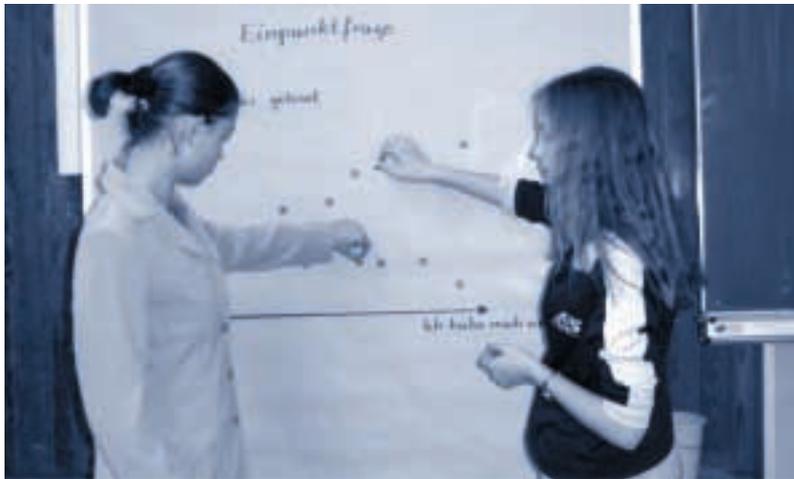


Abb. 10: Schülerinnen kleben ihre Punkte auf die Pinnwand

Die Evaluation der Evaluation

Ein Bewertungsbogen zur Beurteilung von Reden wird im Rahmen eines Deutsch-Leistungskurses konstruiert und evaluiert (Deutsch-Leistungskurs, Jahrgang 12 der Heinrich-Hertz-Schule, Kurslehrerin: Helga Gravert-Götter)

Was an diesem Evaluationsprojekt bemerkenswert ist

- SchülerInnen werden an der Beurteilung ihrer eigenen Leistungen und der ihrer MitschülerInnen beteiligt, indem sie den Bewertungsbogen konstruieren und die Kriterien der Leistungsbeurteilung mit festlegen.
- Die SchülerInnen des Deutsch-Leistungskurses Jahrgang 12 haben sich nicht nur mit dem Beurteilungsbogen „Kriterien zur Beurteilung der Rede“ gegenseitig bewertet, sondern sie haben ihre eigene Beurteilung, mögliche Einflussfaktoren und das Instrument selbst analysiert.
- Unterstützt vom Mathematiklehrer haben die SchülerInnen am PC Mittelwerte berechnet, Tabellen erstellt und die von ihnen aufgestellten Hypothesen anhand der Interpretation statistischer Kennwerte überprüft.
- Bemerkenswert ist bei diesem Fallbeispiel aber vor allem die von den SchülerInnen selbstinitiierte Reflexion über das eigene Beurteilungs- und Bewertungsverhalten und mögliche Einflussfaktoren auf das Beurteilungsverfahren.

Zur Entstehung des Bewertungsbogens

Thematischer Schwerpunkt im Fach Deutsch (1. Semester der Studienstufe) ist Kommunikation. Im Rahmen des Teilbereiches „monologische Kommunikation“ zeigte sich bei der Besprechung von Stegreifreden und Fünf-Minuten-Reden die Notwendigkeit, gemeinsame und vergleichbare Kriterien für deren

Bewertung zu entwickeln. Daraus entstand der vorliegende Bewertungsbogen (Abbildung 11, Seite 29), der die Basis zur Beurteilung der Reden bildete, die von allen Schülerinnen und Schülern des Kurses gehalten wurden. (Siehe auch das ähnliche Instrument: Kriterien zur Beurteilung eines Vortrages ...! Seite 56)

Das methodische Vorgehen zur Konstruktion des Bewertungsbogens: In einer Doppelstunde wurde auf Karten zusammengetragen, was eine gute Rede auszeichnet. Dies war Erinnerung und gemeinsame Vergewisserung des Gelernten. (Überprüfung der Lernziele aus dem Lehrplan und Fortführung der Erfahrungen aus dem ersten Teil des Semesters mit Schwerpunkt: dialogische Kommunikation).

Die Karten wurden an einer Metaplan-Wand zu Clustern von Kriterien gebündelt. Diesen Clustern wurden Oberbegriffe zugeordnet. Nach einer Diskussions- und Bewertungsphase blieben sechs Kriteriengruppen übrig, deren Oberbegriffe die Überschriften für die sechs Abschnitte des Bewertungsbogens bilden. Die Kriterien in den einzelnen Abschnitten konnten knapp und stichwortartig formuliert werden, da Eindeutigkeit über die gemeinsame Unterrichtserfahrung (siehe: Überprüfung der Lernziele) hergestellt worden war. Für die Einschätzung wurde eine 6-stufige Skala gewählt: von einem Sternchen (*): „Kriterium ist sehr wenig ausgeprägt“, bis sechs Sternchen (*****): „Kriterium ist sehr stark ausgeprägt“).

Anlass für die Evaluation des Bewertungsbogens und Fragestellung

Die Idee eines Schülers, die Bewertungsbögen und den Umgang damit noch einmal kritisch zu untersuchen, fand bei den Mitschülerinnen und Mitschülern große Akzeptanz. Daraus entwickelten sich folgende Hypothesen als Ausgangspunkt der Evaluation des Bewertungsbogens:

- Die Abweichungen bei den einzelnen Bewertungsbogen werden ...
 - a. groß sein
 - b. gering sein
- Die subjektive Sichtweise spielt bei der Bewertung eine große Rolle.
- Der Bewertungsbogen ist ...
 - a. sinnvoll zusammengestellt
 - a. nicht sinnvoll zusammengestellt

Die Ergebnisse der Evaluation sollten in die Verbesserung des Bewertungsbogens einfließen und Hinweise geben zur Weiterentwicklung von Verfahren der Leistungsbewertung durch SchülerInnen.

Auswertung

Ausgewertet wurden 6 Reden, von denen jeweils 9 bis 11 Bewertungsbögen vorlagen (hoher Schwund von Bewertungsbögen durch Grippewelle).

Die statistischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler wurden vom Mathematiklehrer so weit reaktiviert, dass sie mit Hilfe von Excel (Version 97) Kennwerte ermittelten, die zur Datenlage passten. Es waren verschiedene Mittelwerte, deren Vergleiche vorsichtige Tendenzaussagen erlaubten:

- Es liegen starke Abweichungen der Werte beim Kriterium (Item) „rhetorische Mittel“ vor.
- Mit der Wiederholung des Bewertungsvorgangs erfolgt eine Annäherung der Einschätzungen.
- Die Schülerinnen und Schüler kreuzen häufiger die höheren Werte auf der Schätzskala an.
- Sie vermeiden allerdings das Ankreuzen von Extremwerten.

Analyse und Folgerungen aus der Evaluation des Bewertungsbogens

In einem abschließend im Kurs geführten Gespräch wurden die Interpretation der quantitativen Ergebnisse (siehe oben: Verteilung der Mittelwerte) und Überlegungen zum Einfluss anderer Faktoren auf das Einschätzverhalten noch einmal zusammen getragen. – Hier eine Zusammenfassung:

- Die unterschiedliche Einschätzung einer Rede in dem Item „rhetorische Mittel“ ist ein Hinweis darauf, dass die Sprechenden und die Zuhörenden noch unsicher sind im Anwenden und Erkennen dieses Mittels. Hierauf müsste im Unterricht also noch einmal vertiefend eingegangen werden.
- Die Beurteilung der Rede einer Mitschülerin oder eines Mitschülers ist niemals objektiv. Das Urteil wird beeinflusst von der persönlichen Beziehung zueinander, der Scheu, die andere, den anderen zu verletzen; eine Rolle spielt auch, dass man hofft, selbst auch besser bewertet zu werden, wenn man die Mitschülerinnen und Mitschüler gut beurteilt.
- Ein interessantes Detail dazu spiegelt die Abbildung 12 (Seite 30): In ihr sind die Durchschnittswerte der Schülerbewertungen derjenigen der Kursleiterin gegenüber gestellt. Bei sechs der neun Schülerinnen und Schüler liegen die Kurven relativ dicht beieinander. Bei den drei Ausnahmen zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler extremere Werte vermeiden. Die schlechteste Kursleistung wird in der

Kriterien zur Beurteilung einer Rede

Kriterium ist...	wenig ausgeprägt			stark ausgeprägt		
	*	**	***	****	*****	*****
1. Inhalte und Aufbau						
Rede ist auf das Thema bezogen	<input type="checkbox"/>					
Redeinhalt ist informativ	<input type="checkbox"/>					
Redeinhalt ist fundiert	<input type="checkbox"/>					
Redeaufbau	<input type="checkbox"/>					
Strukturierung, Gliederung	<input type="checkbox"/>					
Argumentation	<input type="checkbox"/>					
Anschaulichkeit	<input type="checkbox"/>					
2. Sprache und Formulierung						
Einsatz rhetorischer Mittel (Schlüsselwörter, Schema, Auf-/Abwertung etc.)	<input type="checkbox"/>					
Satzbau	<input type="checkbox"/>					
Wortwahl und Begriffe	<input type="checkbox"/>					
3. Sprechmittel						
Aussprache	<input type="checkbox"/>					
Stimmmodulation	<input type="checkbox"/>					
Sprechtempo	<input type="checkbox"/>					
4. Nonverbale Elemente						
Körperhaltung	<input type="checkbox"/>					
Mimik	<input type="checkbox"/>					
Gestik	<input type="checkbox"/>					
Wechselbeziehung RednerIn – HörerInnen	<input type="checkbox"/>					
5. Gesamteindruck						
Glaubwürdigkeit	<input type="checkbox"/>					
Sympathie	<input type="checkbox"/>					
6. Länge der Rede						
angemessen	<input type="checkbox"/>					
zeitliches Limit	<input type="checkbox"/>					

Abb. 11: Bewertungsbogen zur Beurteilung von Reden

Schülerkurve nicht erkennbar, aber ebenso wenig klar entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, sehr gute Leistungen auch entsprechend zu bewerten. Sie nivellieren eher.

- Dennoch finden alle es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler an der Beurteilung der eigenen Leistung und der ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beteiligt werden.
- Beurteilungskriterien werden durchschaubar; man kann selbst Einfluss auf die Benotung nehmen und sie leichter akzeptieren, da man die eigene Leistung besser einordnen kann.

tieren, da man die eigene Leistung besser einordnen kann.

- Der Erfahrungsaustausch ergab, dass der eingesetzte Erhebungsbogen sinnvoll zusammengestellt ist. Die Leistungen der MitschülerInnen zu bewerten und dies später im Kurs zu diskutieren fällt um so leichter, wenn jedes Kursmitglied denselben Kriterien folgt. Außerdem wird es einfacher, sich auf die Metaebene zu begeben, wenn man differenzierte, festgelegte Kriterien vorliegen hat.

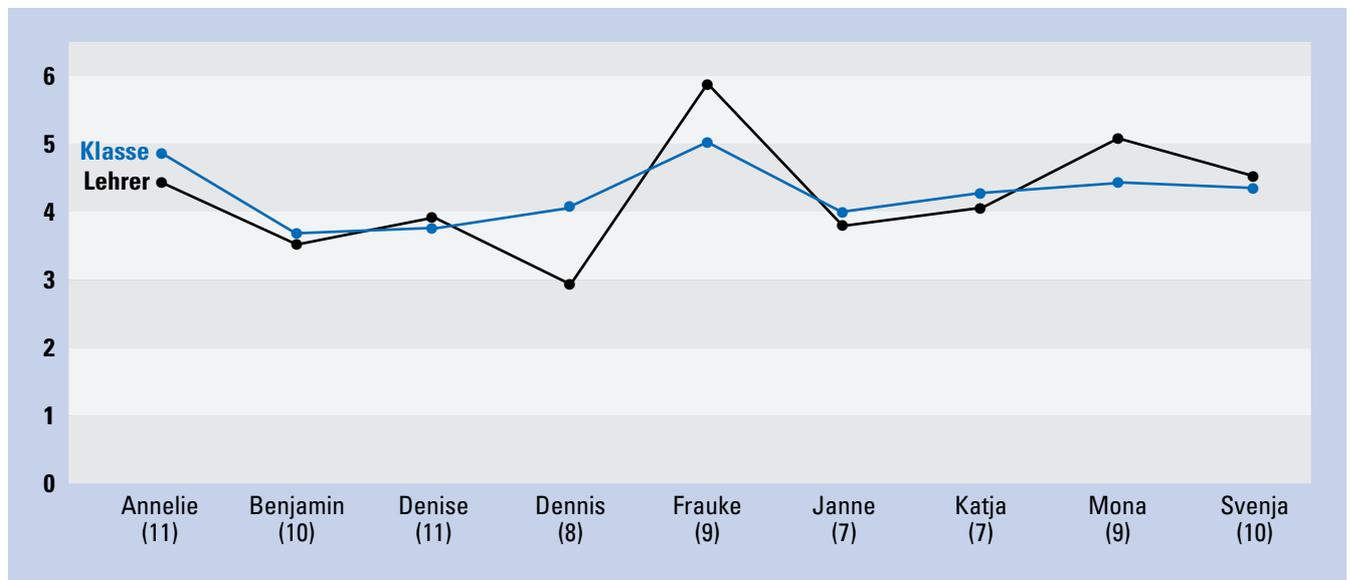


Abb. 12:
**Mittelwerte Kurs
 und Werte
 Kursleiterin im
 Vergleich**

- Der Umfang des Bewertungsbogens ist in Ordnung, alle wichtigen Kriterien zur Bewertung sind in ihm enthalten, und der Bogen ist nicht zu umfangreich. Die Strukturierung, die die Items in Kriteriengruppen zusammenfasst, ist hilfreich, obwohl es bei den ersten Bewertungen noch schwer fiel, den Überblick über alle Items zu behalten. Mit der Häufigkeit der Bewertungen fiel der Umgang mit dem Fragebogen immer leichter. Im nächsten Kurs wird aber ein „Probelauf“ an Hand einer Rede gemacht, die nicht aus dem Kurs stammt.

Fazit

Zwei Wochen für die Evaluation der Evaluation. Die Frage, ob zehn Stunden dafür zu aufwändig sind, stellt sich schon deshalb nicht, weil die Schülerinnen und Schüler den Anspruch, der sich aus der selbstgewählten Aufgabe ergab, mit großem Engagement einlösten. Ihr Interesse, die eigenen Einschätzungen auf den Fragebögen mit denen der anderen Kursmitglieder zu vergleichen, möglicherweise heraus zu finden, welche anderen, schwer messbaren Kriterien darüber hinaus Bewertungen und Urteile beeinflussen, trug bis zum Ende.

Um die selbst gewählte Aufgabe im festgelegten Zeitraum bewältigen zu können, arbeiteten drei Gruppen arbeitsteilig. Die erste Gruppe beschäftigte sich noch einmal mit der Entstehung des Bewertungsbogens, die zweite übernahm die ganze statistische Arbeit, die dritte prüfte, inwieweit sich der Bewertungsbogen als brauchbar erwiesen hatte.

Alle drei Gruppen verschriftlichten ihre Ergebnisse, die dann in der Lerngruppe vorgelesen und erörtert wurden. Die anschließend von einer Kleingruppe redigierte Zusammenfassung bildet die Basis der Ausführungen in diesem Beitrag.

Das Wiedersehen

Ein Mann, der Herr K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: „Sie haben sich gar nicht verändert.“ „Oh!“, sagte Herr K. und erlebte. B. Brecht

Lehrerbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler

Ein Selbstversuch als Antwort auf die Forderungen des SchülerInnenforums

(Margarete Eisele-Becker, Margaretha-Rothe-Gymnasium; Vorsitzende der Hamburger Lehrerkammer)

Teil I (1999):

„Selbstversuche“ und erstes Fazit

Eine neue Generation von Schülerinnen und Schülern – hier in Hamburg in Gestalt von Schulsprechern und Mitgliedern der SchülerInnenkammer – hat sich zu Wort gemeldet, unüberhörbar und kompetent, eine Generation, die – im Gegensatz zu der ihr unterstellten apolitischen Haltung – nicht nur sehr genau weiß, wo ihre Interessen liegen, sondern diese auch zu artikulieren vermag. Der Forderungskatalog des 1. Hamburger SchülerInnenforums (vgl. Hamburg macht Schule 4/1999, Seite 28 f.) ist dafür eine beeindruckende Demonstration.

Mein pädagogisches Selbstverständnis hat mir nahe gelegt, die Herausforderung der Schülerinnen und Schüler anzunehmen und mich ihr in einem ersten Schritt wenigstens in einem Punkt zu stellen, dem der Evaluation. Die Erfahrungen mit dieser ersten Annäherung an Durchführung und Auswertung von Schülerbefragung in meinen drei Lerngruppen stelle ich im Folgenden dar.

Das Medium der Befragung: Gesichtspunkte für die Auswahl. Vier Fragebögen standen mir zur Verfügung. Weiteres Material habe ich nicht herangezogen. Die Fragebögen setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Aus Nordrhein-Westfalen lag mir der Evaluationsbericht eines Berufsschulkollegen vor, der sich in Form eines Ziffernzeugnisses von seinen Lerngruppen beurteilen ließ. Des weiteren hatte ich die Option eines Evaluationsbogens, der in der Form von 31 Detailfragen Lehrerverhalten abfragte. Davon abgesehen, dass die Fragen durch Negativformulierungen teilweise diskriminierenden Charakter trugen (z. B. „Wenn ich selbst einen guten Einfall habe oder meine Meinung sage, dann geht die Lehrerin darauf überhaupt nicht ein“), war er für meine Situation am Gymnasium ungeeignet, da er sich sprachlich und inhaltlich auf die Grundschule bezog. Ein dritter Fragebogen, der im Rahmen einer Diplomarbeit im Raum Stuttgart an beruflichen Schulen erprobt worden war, bezog sich im Wesentlichen auf die Evaluation konventioneller Unterrichtsformen. So fiel meine Wahl schließlich auf den ebenfalls aus dem Berufsschulbereich stammenden Schülerfragebogen zur Unterrichtssituation aus Bremen (siehe Abbildung 13, Seite 35).

Keines der mir vorliegenden Evaluationsinstrumente ist geeignet, Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe methodisch-didaktisch und inhaltlich umfassend zu reflektieren. Einen solchen Anspruch erhebt daher das folgende Unterfangen auch nicht. Für einen solchen Zweck müssen spezifische Instrumente entwickelt werden. Dennoch erschien es mir sinnvoll – um überhaupt einen Anfang zu machen –, die begrenzten Aspekte zu evaluieren, über die der vorliegende Fragebogen Auskunft zu geben in der Lage ist. Es sind die vier Aspekte Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft, Interaktion im Unterricht, Beurteilungssystem und Merkmale des Unterrichts.

Lerngruppen und unterrichtliche Selbsteinschätzung. In der mir vorliegenden Literatur wird mit Nachdruck darauf verwiesen, dass vor allem der Vergleich von Selbsteinschätzung und Schülereinschätzung, also die mögliche Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, ein Hauptmotor zur Selbstreflexion und Veränderung sein kann (Bühren, S. 33). Ohne eine detaillierte Selbsteinschätzung anhand der benutzten Fragebögen nach Klassen differenziert vor der Schülerbefragung durchgeführt zu haben, habe ich mir doch im Vorwege Rechenschaft darüber abgelegt, wie zufrieden ich mit dem Unterricht und seinen Ergebnissen bin und wie ich mein Verhältnis

zur jeweiligen Lerngruppe charakterisieren würde. Diese Selbsteinschätzung kann im hier gegebenen Rahmen nur skizzenhaft und stichwortartig dargeboten werden.

- **3. und 4. Semester, Grundkurs Deutsch,** 11 Schülerinnen und Schüler: Diesen „Schrumpfkurs“ übernahm ich erst im 13. Jahrgang. Von Anfang an empfand ich als erschwerend, dass ich nur einen Schüler aus dem Unterricht der Vorjahre kannte, ich also zu einem Zeitpunkt eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufnahm, als diese bereits das Ende ihrer Schullaufbahn im Auge hatten. Meiner Wahrnehmung nach ist es mir, trotz der geringen Kursgröße, nur begrenzt gelungen, ein wirkliches Verhältnis zu den jungen Erwachsenen aufzubauen und eine Unterrichtsmethodik zu entwickeln, die der großen Leistungsbreite im Kurs gerecht wurde. Inhaltlich und methodisch griff ich auf bislang Bewährtes zurück, um besondere Innovation habe ich mich hier nicht bemüht. Als Rückmeldung erwartete ich daher nur eine durchschnittliche Bewertung.
- **Vorstufe, Grundkurs Deutsch,** 29 Schülerinnen und Schüler: Angesichts der Größe dieses Kurses war ich mir von Beginn an der inhaltlich-methodischen Herausforderung bewusst und bemühte mich sowohl um anregende Texte, die auch für mich neu waren, wie um methodische Varianz und Schülerbezogenheit. Darüber hinaus besuchte ich mit dem Kurs zwei Theateraufführungen und zwei andere außerschulische Veranstaltungen. Meiner Wahrnehmung nach habe ich nicht nur erfolgreich unterrichtet, sondern mit der leistungsstarken Klasse auch konfliktfrei und fruchtbar kommuniziert.
- **8. Klasse, Geschichte,** 28 Schülerinnen und Schüler: Langjährige Erfahrung mit Inhalten und Klassenstufe erlaubte routiniertes und flexibles Unterrichten in der angenehmen, durchschnittlich leistungsfähigen Klasse. Da ich den Stoff – 19. Jahrhundert mit 48er Revolution, deutsche Einigung, Industrialisierung und Arbeiterbewegung – für eher abstrakt und schwierig erachte angesichts des Alters der Schülerschaft, nahm ich den Unterricht deutlich als Arbeitsunterricht wahr, in dem meine Rolle stark leitend war. Ich vermutete, die Schülerschaft würde den Unterricht als schwer und anstrengend empfinden.

Ergebnisse der Befragung und Erkenntnisgewinn. Die folgende Darstellung kann aus Raumgründen nicht alle Resultate abbilden und reflektieren. Sie folgt den eingangs

genannten Aspekten und fokussiert dabei auf die Ergebnisse, die für mich persönlich von Interesse sind und Einfluss auf mein künftiges Verhalten im Unterricht und den Schülerinnen und Schülern gegenüber haben sollten, in affirmativem wie in kritischem Sinne.

- **Persönlichkeitsmerkmale:** Folgt man den Befragten, so ist das am eindeutigsten bestimmbare und hervorstechendste Persönlichkeitsmerkmal mein Selbstbewusstsein. Darüber hinaus empfinden mich alle Lerngruppen mehrheitlich als freundlich, im Wesentlichen geduldig, tatkräftig und aktiv und durchgängig als aufgeschlossen. Ein Porträt, mit dem sich gut leben lässt. Doch der Spiegel hat auch blinde Stellen. So muss ich mich damit auseinandersetzen, dass im Jahrgang 8 immerhin ein Drittel der Klasse mein Auftreten als unfreundlich wahrnahm. Hier kommt vielleicht – das wäre die für mich angenehmste Interpretation – eine zu große Rigidität im Vermitteln des Stoffes zum Ausdruck. Zu denken gibt auch, dass sowohl in der Vorstufe wie in Klasse 8 jeweils ein Drittel der Klasse mich als erregbar und aufbrausend charakterisierte. An einer solchen Stelle kann einem schlagartig bewusst werden, dass eine Lehrkraft faktisch keinem Korrektiv unterliegt und ihr im Ausleben von Stimmungen wenig Grenzen gesetzt sind. Die Frage der Supervision stellt sich hier mit großer Dringlichkeit.
- **Interaktion:** In allen drei Lerngruppen ergab die Befragung, dass die Schülerinnen und Schüler sich von mir ernst genommen fühlten. Bezüglich meines Feedback-Verhaltens dominierte die positive Verstärkung. Reflektierenswert sind die Aussagen zu der Frage, wie stark die Klasse an unterrichtlichen Entscheidungen beteiligt wird: Bei der Frage, ob die Lehrerin immer allein entscheidet, nutzten die Schülerinnen und Schüler in allen Lerngruppen die gesamte Bandbreite der möglichen Antworten. Ein einheitliches Bild entstand also nicht, was vor allem darauf hindeutet, dass die Vorstellungen über unterrichtliche Mitbestimmung unterschiedlich ausgeprägt sind. Allerdings lassen sich die Antworten auch dahingehend lesen, dass jeweils die Hälfte der Klasse der Auffassung war, sie sei zu wenig an Entscheidungen beteiligt. Damit korrespondierten, mit etwas positiverer Tendenz, die Antworten auf die Frage, ob Probleme demokratisch gelöst würden. Auch hier ist offenbar Anlass, über Veränderungen nachzudenken, wenn man grundsätzlich Schülerinnen und Schüler

stärker an Unterricht und Unterrichtsplanung beteiligen will. Als befriedigend in diesem Zusammenhang empfand ich, dass alle Befragten einhellig befanden, dass ihre Meinung nicht übergangen würde.

Alle Literatur weist aus, dass die Frage der Gleichbehandlung für Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung ist. In dieser Frage habe ich mir im Vorlauf ein positives Zeugnis ausgestellt. Umso stärker fiel die Differenz der Antworten in den verschiedenen Lerngruppen ins Auge. Während in der 13. wie in der 8. Klasse insgesamt nur zwei Schülerinnen und Schüler fanden, ich bevorzuge manche, war in der Vorstufe die Hälfte des Kurses dieser Auffassung. Ich nutzte das Auswertungsgespräch mit dem Kurs ausdrücklich auch zur Klärung der Frage, wie dieser Eindruck zustande kam, und erhielt auch eine schlüssige Auskunft: Ich hatte, im Sinne der „Begabtenförderung“, einer einzelnen, sehr befähigten, aber scheuen Schülerin, deren mündliche und schriftliche Leistungen stark auseinanderklafften, als einziger Kursteilnehmerin eine Sonderaufgabe zugewiesen, um ihr eine angemessene Gesamtzensur zu ermöglichen. Dies haben die übrigen als Zurücksetzung und Verweigerung gleicher Chancen empfunden und mir verübelt, da sie davon ausgingen, dass meine lange Kenntnis speziell dieses Mädchens meine Haltung geprägt habe – eine Einschätzung, die sich nicht ganz von der Hand weisen lässt. Die Diskussion mit dem Kurs hat insofern ein wichtiges Feedback erbracht.

- **Beurteilungssystem:** Bezüglich der Frage des Schwierigkeitsgrades der Lernkontrollen ergab sich in allen Lerngruppen naturgemäß eine gewisse Bandbreite der Antworten, die das unterschiedliche Leistungsniveau der Befragten spiegelt. Die Gesamttendenz bestätigte mich sowohl hinsichtlich des Anspruchsniveaus, der Vorbereitung wie der Auswertung (gerechte Beurteilung). Es folgt für mich aus diesem Feedback kein Veränderungsbedarf.
- **Merkmale des Unterrichts:** Wie oben bereits angemerkt, lassen die wenigen und allgemeinen Fragen zu diesem Komplex kein differenziertes Bild meines Unterrichts entstehen. Sie sind geeignet, einen Gesamteindruck zu geben und Denkanstöße zu liefern.

Es ist ein Allgemeinplatz, dass klare Ziele im Unterricht eine Bedingung für erfolgreiches Lernen sind. Hier sah ich mich erfreulich bestätigt. Auch hinsichtlich der „Lehrersprache“ wurde von den Schülerinnen und Schülern eine problemlose Verständigung attestiert,

und es herrschte ein angemessenes Maß an Disziplin.

Von großem Interesse waren die Schüleraussagen zur Gesamtgestaltung meines Unterrichts. Deutliches Ergebnis sowohl im 4. Semester wie in der Vorstufe war, dass zu lange bei einem Thema geblieben wird. Damit korrespondierte, dass ich bei der Frage, ob der Unterricht langweilig sei, nur einen Mittelwert erzielte. Letzteres hat mich für die 13. Klasse wenig verwundert, ein Auswertungsgespräch, das hier präzisere Auskünfte gegeben hätte, konnte leider nicht mehr stattfinden.

Vor dem Hintergrund meiner Selbstwahrnehmung und meiner Bemühungen empfand ich das Feedback des Vorstufenkurses enttäuschend. Diese Diskrepanz nahm ich zum Ausgangspunkt für **ein offenes und intensives Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern über die Ergebnisse der Evaluation**. Meine Nachfragen führten zu einem differenzierteren Bild des Unterrichts, klärten mich darüber auf, welche Themen und Methoden von den Schülerinnen und Schülern als fruchtbar und interessant erfahren wurden

und an welcher Stelle ich zu lange auf Vertiefungen insistiert hätte, die aus ihrer Sicht keine Lernfortschritte brachten. Allerdings teilte ich nicht alle Einschätzungen des Kurses und wir gerieten in einen anregenden Diskurs um die Frage, welches Lernen und welche Gründlichkeit für die Entwicklung der Kenntnisse und der Lernkompetenz von Jugendlichen von Bedeutung sind.

In der Rückschau halte ich dieses Gespräch für den Haupteffekt des gesamten Evaluationsprozesses, hat es mir doch nicht nur gezeigt, an welchen Stellen ich meinen Unterricht reflektieren sollte, sondern vor allem auch, wie engagiert und am eigenen Lernprozess interessiert Jugendliche sind und zu welcher qualifizierten Urteilen sie gelangen können.

Eine Korrektur meiner Selbstwahrnehmung – mit positiver Tendenz – brachte auch das Feedback der 8. Klasse. Sie empfanden den Unterricht mit überzeugender Mehrheit als interessant und nicht nur als anstrengend. Im Auswertungsgespräch gaben sie an, dass vor allem die häufigen Gegenwartsbezüge und Aktualisierungen den Unterricht spannend machten. Ein für mich insofern erstaunliches

Ergebnis, als die Parallelen, die ich von historischen Gegebenheiten zur Gegenwart zu ziehen pflege, methodisch betrachtet hauptsächlich der Veranschaulichung des historischen Stoffes und erst in zweiter Linie der Erklärung der Gegenwart dienen. Hier wird offensichtlich ein frühes politisches Interesse der Schülerschaft befriedigt, dem die Stundentafel bislang nicht gerecht wird und das wir ernst nehmen sollten.



Schüler und Schülerinnen des Margaretha Rothe-Gymnasiums diskutieren über Unterricht

Fazit. In der Literatur werden der „Feedback-Quelle Schüler“ Qualitäten zugesprochen, die andere Formen der Lehrerbeurteilung nicht haben. Begründet wird daher die Forderung nach Einbeziehung von Schülerurteilen in die Evaluation von Lehrkräften und Unterricht (wenn man ausdrücklich von dem Argument absieht, dass die Wirtschaft Vergleichbares tut) im Wesentlichen mit folgenden Argumenten (Mayer/Nickolaus, S. 297, Buhren, S. 29 f.):

1. Es werden direkte und unmittelbare Auskünfte über Effektivität und Lernwirkungen von Lehrmaßnahmen gewonnen.
2. Prozesse der Interaktion zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Schülerinnen, Schülern im Unterricht werden besser verstanden.
3. Subjektives Bewerten und Erleben der Schülerinnen und Schüler als zentrale Indikatoren lernrelevanter Wahrnehmungen und Orientierungen können auf diese Weise erfasst werden.
4. Es wird davon ausgegangen, dass das Ernstnehmen von Schülerrückmeldungen zu einer Verbesserung des Lernklimas und zur Intensivierung der Beziehung zwischen Unterrichtenden und Unterrichteten führt.

5. Es wird angenommen, dass der Evaluationsprozess zu einer Verhaltensänderung der Lehrkräfte beiträgt.
6. Eine regelmäßige Einbeziehung von Schülerurteilen führt insofern zu einer Demokratisierung des Unterrichts, als damit Unterricht verstärkt zur gemeinsamen Angelegenheit von Lernenden und Lehrenden wird.

Meine eigenen Erfahrungen bestätigen diese Thesen im Wesentlichen – auch wenn man die erwartete Langzeitwirkung hierbei noch unberücksichtigt lassen muss (5, 6). Auskünfte über die Effektivität von Unterricht (1) habe ich allerdings weniger erhalten, hier sind die traditionellen Formen der schriftlichen und mündlichen Lernkontrollen aussagekräftiger. Vor allem sind die sehr positiven Auswirkungen auf die Interaktion hervorzuheben (2, 3, 4, 5, 6): Sie wurden oben beschrieben und sind allenfalls zu ergänzen durch die ersichtliche Freude und das Interesse, mit der die Schülerschaft sich den Fragen und dem anschließenden Gespräch zuwandte. Eine Kultur größerer Nähe und stärkeren Vertrauens ist entstanden.

Versuche ich, die Erfahrungen mit dem Evaluationsinstrument Schülerbefragung zusammenfassend zu bewerten, so ist in erster Linie festzustellen, dass sich das Unterfangen gelohnt und als fruchtbar erwiesen hat. Auch wenn der Anspruch, sich von den Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zu holen, nicht neu ist und viele Kolleginnen und Kollegen dies in Gesprächen schon immer realisieren, hat mir diese neue Form der systematischen Befragung Auskünfte über mich und meinen Unterricht und auch meine Schülerinnen und Schüler erteilt, die ich sonst – zumindest in dieser Differenziertheit – nicht erhalten hätte. Nach 21 Dienstjahren ohne Supervision, ohne Gelegenheit zum Team-Teaching, visitiert insgesamt vier Mal durch Vorgesetzte, hat das eingeholte Feedback zu einer Schärfung und Veränderung meiner Selbstwahrnehmung beitragen, die für mich sehr wertvoll ist.

Die Angst, die so manche Kolleginnen und Kollegen im Zusammenhang mit Lehrbeurteilung durch die Schülerschaft beschäftigt, nämlich dass das Hierarchieverhältnis in einer Weise gestört werde, die das Unterrichten anschließend erschwere, oder dass Personen beschädigt würden, erscheint mir nach meinen Erfahrungen mit dem benutzten Fragebogen unbegründet. Allerdings möchte ich nicht ausschließen, dass es auch ungeeignete Instrumente gibt, die diskriminierende Fragen enthalten oder der Interaktion nicht förderlich

sind. Eine Hauptaufgabe der Kollegien wird sein, wenn sie denn im Rahmen von Schulentwicklung diese Evaluationsmethode nutzen wollen, geeignete Fragebögen zu entwickeln, die ihrem Interesse gerecht werden und ihrer Fragestellung dienen. Auf jeden Fall ist ein vorsichtiger und reflektierter Umgang mit dem Instrument angesagt.

Einen Eindruck, der mir aus den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern geblieben ist, möchte ich abschließend weitergeben: **Wir sind uns als Lehrkräfte über die Wichtigkeit unserer Person im Sozialisationsprozess der Schülerinnen und Schüler eher zu wenig bewusst. Noch immer will die nachfolgende Generation viel von uns – dies haben nicht zuletzt die Forderungen des SchülerInnenforums gezeigt –, noch immer sind die Erwartungen an uns und unsere Kompetenz hoch. Dem sollten wir uns stellen.**

Teil II (2001): Möglichkeiten, Grenzen, dauerhafte Wirkungen

Zwei Jahre nach den ersten Erfahrungen mit SchülerInnenfeedback bietet sich mir ein erweitertes Bild der Möglichkeiten, Grenzen und Effekte der dargestellten Methode, da ich die Fragebogenbefragung in den beiden folgenden Jahren erneut in allen meinen Lerngruppen durchgeführt und dabei eine Rückmeldung aus drei verschiedenen Schulen erhalten habe, umfassend die gymnasialen Klassenstufen 8, 9, VS, S2, S4 sowie eine Realschulklasse 9. Den ursprünglich verwendeten Fragebogen, der vor allem die Unterrichtstätigkeit zu wenig reflektiert, habe ich ab dem zweiten Durchgang unaufwändig um die Fragen nach dem eingeschätzten Niveau des Kurses bzw. der Klasse, dem individuellen Lernerfolg, der eingeschätzten Qualität meiner Unterrichtsmethodik sowie die Kategorie „Sonstiges“ ergänzt. Die Schülerinnen und Schüler haben frei formulierend, ohne vorgegebenes Raster, geantwortet. Die folgenden Darlegungen geben komprimiert meine erweiterten Einschätzungen wieder.

Konstanz der Persönlichkeitsmerkmale.

Ein wesentliches Ergebnis der wiederholten Befragung ist, dass die in der Fachliteratur zum Teil sehr hoch gesteckten Erwartungen an Verbesserung und Veränderung des Unterrichts bzw. der Lehrperson in meinem Fall nicht erkennbar sind. So haben sich die Einschätzung meiner Persönlichkeitsmerkmale sowie meine Interaktionsform mit den Klassen als besonders stabil erwiesen. Das Feedback der Schülerinnen und Schüler hat bei mir somit zu einem stabilen Bewusstsein meiner Bezie-

Schülerfragebogen zur Unterrichtssituation

	stimmt ganz genau	stimmt über- wiegend	teils/teils	stimmt eher nicht	stimmt ganz und gar nicht
Wie verhält sich die Lehrerin, der Lehrer					
Er ist temperamentvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ungeduldig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... selbstbewußt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erregbar und aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... tatkräftig, aktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aufgeschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was hältst du von diesen Behauptungen?

Die Lehrerin, der Lehrer...					
... nimmt die Schülerinnen und die Schüler ernst	<input type="checkbox"/>				
... bevorzugt manche Schülerinnen oder Schüler	<input type="checkbox"/>				
... ermutigt und lobt viel	<input type="checkbox"/>				
... entscheidet immer allein	<input type="checkbox"/>				

Wie ist der Unterricht?

Die Lehrerin, der Lehrer hat im Unterricht klare Ziele	<input type="checkbox"/>				
Es wird zu lange bei einem Thema geblieben	<input type="checkbox"/>				
Die Meinungen der Schülerinnen und Schüler werden übergangen	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrerin, der Lehrer ist gut verständlich in der Sprache	<input type="checkbox"/>				
Es wird zu wenig auf Ruhe im Unterricht geachtet	<input type="checkbox"/>				
Der Unterricht ist langweilig	<input type="checkbox"/>				

Zur Schule gehören Beurteilungen ...

Was meinst du zu folgenden Behauptungen:					
Die Themen der Klassenarbeiten werden vorher bekannt gegeben.	<input type="checkbox"/>				
Die Klassenarbeiten sind zu schwer.	<input type="checkbox"/>				
Die Kriterien der Beurteilungen sind mir klar.	<input type="checkbox"/>				

Und zum Schluss ...

Die Lehrerin, der Lehrer redet selbst zu viel.	<input type="checkbox"/>				
Probleme werden demokratisch gelöst.	<input type="checkbox"/>				
Die Schülerinnen und Schüler werden viel kritisiert.	<input type="checkbox"/>				
Es gibt zu wenig Wiederholungen.	<input type="checkbox"/>				
Ich fühle mich gerecht beurteilt.	<input type="checkbox"/>				
Es werden zu viele Fremdwörter gebraucht.	<input type="checkbox"/>				

Abb. 13: Schülerfragebogen zur Unterrichtssituation

Fragebogen der Berufsschule im Holter Feld, Bremen

hung zu ihnen und meiner Wirkung auf sie geführt, mit dem sich arbeiten lässt. Gleichzeitig kann ich mich der Einsicht nicht verschließen, dass Veränderungen der Persönlichkeit wohl nur über längerfristige Prozesse und Supervisionsverfahren zu erzielen sind.

Keine einheitliche Wirkung des Unterrichts.

Was die Beurteilung des Unterrichts selbst angeht, so wiederholen sich auch hier meine Erfahrungen: Weder lässt mein Unterricht ein signifikantes Quantum an Schülerinnen und Schülern unbefriedigt, noch löst er schwerpunktmäßig Begeisterungstürme aus. Die Bandbreite der Beantwortung der Frage nach der Langeweile ist sehr hoch und pendelt sich im Durchschnitt im positiven Bereich ein. Dies trifft für sämtliche befragten Lerngruppen zu. Es gilt für meinen Unterricht also – dies hat vor allem auch die Auswertung der Zusatzfragen erbracht –, dass es nicht gelungen ist bzw. möglich war, alle Schülerinnen gleichermaßen zu erreichen. So sei die entlastende Folgerung erlaubt, dass die Frage, ob Unterricht motiviert, interessiert und zu guten Lernerfolgen führt, nicht nur von der Thematik und Gestaltung des Unterrichts abhängt, sondern eben auch vom lernenden oder auch nicht lernenden Subjekt Schüler und dessen Befindlichkeit. Man sollte diese Erkenntnis wohlwollend zulassen und seine eigene Erwartungshaltung realistisch gestalten. Dies als kleiner Hinweis zur Burn-out-Prophylaxe!

Auch unbequemer Unterricht muss erteilt werden.

Der hauptsächliche Sinn und Effekt dieser Art von Evaluation liegt meines Erachtens in dem anschließenden Auswertungsgespräch, in dem die hinter den abstrakten Zahlen versteckten Erfahrungen und Bewertungen der Schülerinnen und Schüler konkretisiert werden. Hier tauchen – und das verwundert niemanden, der in dem Geschäft tätig ist – immer ähnliche Befindlichkeiten, Einschätzungen und Bewertungen auf: Werden Gegenstände aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu lange traktiert, so kommt es zu Ermüdungserscheinungen. Das Einüben formaler Fertigkeiten löst kaum Euphorie aus. Jede Methode erschöpft sich etc. Wir sind hier als Pädagoginnen und Pädagogen mit der Erwartungshaltung einer Schülerschaft konfrontiert, die nicht nur das Konsumieren schon im zarten Alter beherrscht, sondern über die Medien an ständigen Reizwechsel gewöhnt ist. So stehen wir vor der Aufgabe – auch dies kann ein Effekt der Feedbackkultur sein –, den Heranwachsenden deutlich zu machen, dass

auch das Erlernen „langweiliger Stoffe und Gegenstände“ notwendig und sinnvoll sein kann und zum Erreichen bestimmter Ziele längerfristige Anstrengung vonnöten ist. Der vor allem auch von den neuen Bildungsplänen an die Lehrerinnen und Lehrer herangetragene Anspruch, Erfahrungshorizonte, Interessenslagen und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum allen pädagogischen Bemühens zu stellen, stößt hier an seine Grenzen. Damit soll nicht der schülerbezogene Ansatz selbst in Frage gestellt werden. Wichtig ist mir nur festzuhalten, dass in jeder Aussprache mit den Schülerinnen und Schülern über den eigenen Unterricht zwangsläufig auch die Dimension des Spannungsverhältnisses von Schülerinteressen und gesellschaftlichen Anforderungen an Schulabschlüsse berührt wird und nicht nur die jeweilige Lehrperson bzw. Methodik thematisiert werden kann.

Dauerhafte Wirkungen des Schülerfeedbacks. Frage ich mich nach den dauerhaften Wirkungen der Rückmeldungen auf mein Verhalten, so erscheinen mir mehrere Aspekte von Bedeutung:

Auch wenn ich nicht immer den Schülerinnen und Schülern folgen kann, so ist doch mein Bewusstsein hinsichtlich des Methodeneinsatzes geschärft: keine Methode, auch nicht Gruppenarbeit oder Projektarbeit, sollte zu ausschließlich angewendet werden. Das gründliche Verharren auf und das Vertiefen wichtiger Unterrichtsgegenstände muss sinnvolle Grenzen haben. Dass die Vielfalt der Gegenstände den Schülerinnen und Schülern wichtiger ist als die Vertiefung, sollte als Wunsch nach Breite des Horizontes zumindest ernst genommen werden. Hier eine angemessene Ausgewogenheit zu erreichen, ist ein hoher Anspruch.

Meine Bereitschaft, auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen, hat sich verstärkt. Öfter frage ich im Unterricht nach und hole ein verbales Feedback ein, wenn der Eindruck entsteht, es hake in der Fortschreitung. Häufiger als bisher gebe ich den Jugendlichen die Gelegenheit, zwischen Gegenständen und Methoden zu wählen. Öfter verändere ich die Unterrichtsabläufe.

Der Frage der Gerechtigkeit bei der Zensur stelle ich mich intensiver. – Von Schülerinnen und Schülern inkriminierte Verhaltensweisen wie Unwirschheit oder das Unterbrechen von Schülerbeiträgen versuche ich zu unterlassen und mich besser zu kontrollieren.

Diese sicherlich sinnvollen Veränderungsbemühungen haben keinen Niederschlag in der

Befragung der Schülerinnen und Schüler gefunden. Um diese zu erfassen, müsste das Befragungsinstrument differenzierter gestaltet werden.

Methodenkritik. Der mehrfache Durchgang hat mir die Begrenztheit des benutzten Instrumentes vor Augen geführt. Sicherlich ist der vorliegende Fragebogen, ergänzt um meine Erweiterungen, geeignet, grundlegende Daten über Persönlichkeit, Wirkung und Unterricht zu gewinnen. Dies zeigt die Gleichartigkeit der Auswertungsergebnisse über Schulen, Schulstufen und Jahrgänge hinweg. Er erschöpft sich aber zunehmend in seiner Aussagekraft.

Wer allerdings die Effizienz einzelner Unterrichtsprojekte und neu angewandter Lernformen reflektieren möchte, auf Interaktionsprobleme zwischen Lehrkraft und Klasse eine Antwort sucht oder überhaupt differenziertere Auskünfte wünscht, der müsste sich anderer Formen der Rückmeldung bedienen. Heft 5/2001 der Zeitschrift „Pädagogik“ mit dem Themenschwerpunkt „Schülerrückmeldung“ über Unterricht, darin vor allem der Aufsatz von Gerhard Eikenbusch, bietet hier eine Menge Anregungen und Methodenvorschläge.

Grundsätzlich halte ich alle Formen der freiwilligen Selbstevaluation für sinnvoll und fruchtbar, auch die hier angewendete des gemeinsamen, bewertenden Rückblicks auf den Unterricht eines ganzen Jahres. Sie stärkt in jedem Fall das Vertrauen und die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern.

Fazit

Die fünf Beispiele schulischer Evaluationspraxis zeigen etwas von der Bandbreite der Möglichkeiten, sie zeigen auch, dass es lohnt, zu beginnen und daraus Erkenntnis und Kreativität zu schöpfen.

In diesem Sinne wollen auch die Informationen über die Evaluationsinstrumente im folgenden Kapitel verstanden sein: Deren Hauptzweck ist es,

- Ihnen die Evaluationsarbeit zu erleichtern,
- (kopier-)fertige Werkzeuge vorzustellen, die sämtliche von uns auf ihre Praxistauglichkeit überprüft wurden und aus denen Sie umsichtig Ihre Auswahl treffen können,
- Sie dazu anzuregen, für die eigenen Zwecke etwas Vorhandenes zu adaptieren oder vielleicht etwas ganz Neues Maß zu schneiden.

Aber Vorsicht! Prüfen Sie, ob Sie wirklich Klarheit darüber hergestellt haben, was Sie wissen wollen; was Sie wissen müssen. Erst dann wählen Sie ein Instrument aus. Evaluation beginnt mit einer Fragestellung, nicht mit einem Fragebogen! (siehe auch Seite 19: Das Pferd von hinten aufgezäumt? – auch das kann klappen.)

Die Qual der Instrumentenwahl

Sind Sie unsicher, wie einzelne Instrumente, die Ihnen recht plausibel und durchführbar erscheinen, in der Praxis im Kollegium Ihrer Schule „ankommen“? Suchen Sie nach Möglichkeiten, einvernehmliche Entscheidungen zur Instrumentenwahl zu treffen? Dann kann zum Beispiel das folgende „Instrument zum Herausfinden des passenden Instrumentes“ bestimmt helfen.

Instrumenten-Parcours

Mit Hilfe des Instrumenten-Parcours kann größeren Gruppen eine Auswahl unterschiedlichster Evaluations-Instrumente und -Methoden interaktiv vorgestellt werden. In Kleingruppen können die Methoden auf ihre Alltagstauglichkeit und Einsatzmöglichkeiten bezogen, auf die eigene Schulpraxis gemeinsam überprüft und über Modifikationen reflektiert werden.

Ziel

Ziel des Parcours ist es, dem Interesse an Evaluations-Instrumenten in der Form nachzukommen, dass die Vorstellung unterschiedlicher Instrumente und Methoden mit dem gemeinsamen Austausch über Umsetzungsmöglichkeiten und spezifischer Modifikation verknüpft werden kann.

Diesem Ansatz liegt der Leitgedanke zu Grunde, dass jedes ausgearbeitete Evaluationsinstrument immer auf seine Tauglichkeit für den jeweils spezifischen Bedarf überarbeitet werden muss. Dabei können Anregungen aus verschiedenen Instrumenten zu einem eigenen, neuen Instrument entwickelt werden. Die Ausarbeitung eigener, spezifischer Instrumente ist besonders dann erforderlich, wenn schulspezifische Projekte evaluiert werden oder die Evaluation konkreter Unterrichtsgestaltung und ihrer Wirksamkeit geplant sind.

Vorgestellte Instrumente sind das Beispielmaterial, auf dessen Grundlage spezifische Instrumente von den einzelnen Schulen bzw. LehrerInnen, SchülerInnen oder Eltern für den eigenen Kontext erarbeitet werden können.

Durchführung

1. Die Teilnehmergruppe sollte mindestens zehn bis zwölf Personen umfassen.
2. Die TeilnehmerInnen bilden Kleingruppen. In einer Gruppe sollten nicht weniger als

drei TeilnehmerInnen sein. Insgesamt sollten nicht mehr als sieben Kleingruppen gebildet werden.

3. Die Anzahl der Beispiele von Evaluationsinstrumenten sollte nicht unter fünf liegen und von der Anzahl der Kleingruppen abgeleitet werden. Bei der Auswahl der Instrumente sollte darauf geachtet werden, dass auch unterschiedliche Methoden (Beobachtung, Befragung, kreative Form, Lerntagebuch...) berücksichtigt werden.
4. Für den Parcours wird je ein Evaluationsinstrument in ausreichender Anzahl für die Teilnehmer auf einem Tisch ausgelegt. Auf jedem Tisch liegen Moderationskarten und breite Filzstifte. Die Tische werden möglichst mit Abstand voneinander angeordnet. Um jeden Tisch stehen ausreichend Stühle zur Verfügung.
5. Für den Parcours wird ein Spielleiter oder eine Spielleiterin benötigt, deren Aufgabe es ist, auf die Zeit zu achten und den Wechsel einzuleiten.
6. Jede Kleingruppe hat für jedes Instrument fünf bis sieben Minuten Zeit. Im Uhrzeigersinn wechseln die Gruppen jeweils das Instrument, bzw. den Gruppentisch.
7. Auf einem Flipchart stehen folgende Arbeitsanweisungen für die Gruppen:

Arbeitsanweisung Instrumentenparcours

Gemeinsam lesen

Bitte lesen Sie kurz gemeinsam die Beschreibung des Instrumentes durch

Besprechen

Sprechen Sie über folgende Fragen:

- Wo könnte ich mir den Einsatz vorstellen?
- Was fällt mir noch dazu ein?

Bewerten

Schreiben Sie auf eine oder mehrere Karten eine kurze Einschätzung des Instrumentes

Sie haben 7 Minuten Zeit pro Station

(Anschließend werden die Stationen des Parcours aufgelistet.)

8. Nach dem letzten Wechsel bleiben die TeilnehmerInnen an ihrer letzten Station sitzen. Sie lesen nun jeweils die gesamten Notizen zu den einzelnen Instrumenten allen anderen ohne Kommentar vor.
9. Im letzten Schritt können die TeilnehmerInnen sich zu einzelnen Instrumenten äußern, Nachfragen stellen etc.

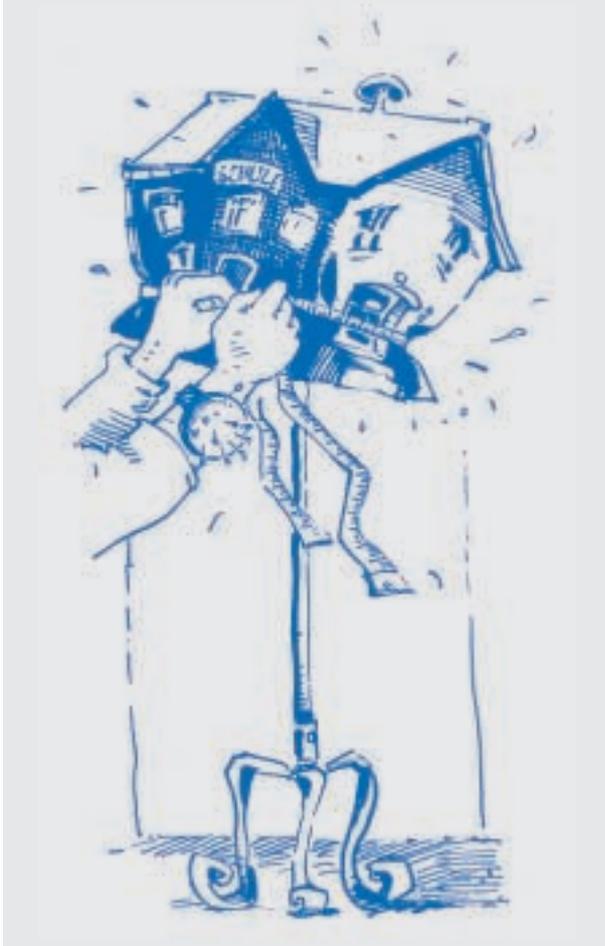


Abb. 14: Eine Evaluation findet statt, der Schule wird Maß genommen.

Besondere Hinweise

Diese Methode der Vermittlung ist sehr kommunikativ und unterhaltsam. Es wird viel gelacht.

Halten Sie als SpielleiterIn die Zeit für den Wechsel ein, auch dann, wenn einzelne Gruppen mit ihrer Diskussion noch nicht fertig sind. Es hängt jeweils von den Methoden ab, wie viel Zeit für die Diskussion benötigt wird. Denken Sie daran, dass alle alle Methoden kennen lernen und damit erfahren, dass sie an einigen Stationen längere Zeit benötigen. Weisen Sie die TeilnehmerInnen zu Beginn darauf hin und bitten Sie gegebenenfalls um Geduld. Es sind jeweils nur wenige Minuten.

Einschätzungen von SchulleiterInnen und LehrerInnen

Sehr motivierend, macht Spaß, gut zur Einführung von Evaluationsinstrumenten, baut Befürchtungen ab.

Checkliste für die Instrumentenauswahl

Ein weiteres Mittel, sich der „richtigen“ Wahl von Instrumenten kollegial zu vergewissern, ist die nachfolgende Checkliste. (Siehe dazu auch im „Leitfaden: Schulinterne Evaluation“ Auswahlkriterien für Methoden, S. 20 und 21 sowie Verfahrensstandards, S. 12 und 13.)

Fangen Sie klein an. Evaluation muss gelernt werden. Ob Sie in der Klasse oder im Kollegium evaluieren, es wird Skepsis geben. Organisieren Sie sich durch Evaluation auch Erfolge und Wertschätzung.

Evaluation produziert Daten, klären Sie, was damit geschieht. Wenn die Beteiligten nicht wissen, was mit den erhobenen Daten geschieht, werden vor allem Ihre Kolleginnen und Kollegen nur bedingt bereit sein, Auskunft zu geben.

Das Instrument muss praxisverträglich sein. Wenn die Durchführung oder die Auswertung zu viel Zeitaufwand erfordern, werden Sie das Instrument nicht oft einsetzen ...

Das Instrument muss aussagekräftig sein. Überlegen Sie genau, was Sie eigentlich wissen wollen. Antworten darauf muss Ihnen der Einsatz des Instrumentes geben.

Das Instrument muss bei Ihnen und bei den Evaluierten auf Akzeptanz stoßen. Wenn Sie Widerwillen spüren oder erst einmal Widerstand bei den Evaluierten überwinden müssen, sollten Sie überlegen, ob das Instrument sich eignet; Sie sollten aber auch die Möglichkeit in Betracht ziehen, dass der Widerstand sich nur scheinbar gegen das bestimmte Instrument richtet und in Wahrheit tiefer sitzende Ursachen hat! (siehe dazu auch S. 11: Ja aber ... Umgang mit Widerständen!)

Wenn Sie immer wieder Instrumente einsetzen, achten Sie auf Vielfalt. Es gibt nicht nur den Fragebogen, im Gegenteil, sehr oft eignet er sich gar nicht. Wählen Sie mindestens gelegentlich kreative Instrumente aus. Führen Sie Stellproben durch, verwenden Sie Fotos als Evaluationsinstrumente, lassen Sie sich bildliche Rückmeldungen geben usw.

Wählen Sie auch Instrumente aus, die den Prozess evaluieren, nicht nur das Produkt. Sie haben sicherlich Erfahrung darin, die Ergebnisse Ihrer Arbeit überprüfen zu lassen, aber oft ist das Kind dann schon in den Brun-

nen gefallen. Evaluieren Sie dann, wenn Sie noch Veränderungsmöglichkeiten haben, das Ergebnis wird es Ihnen danken.

Sie müssen in der Lage sein, aus den Ergebnissen relativ kurzfristig Schlüsse zu ziehen, das hat Konsequenzen für die Instrumentenauswahl. Vor allem, wenn Sie Unterricht evaluieren, müssen Sie willens, aber auch in der Lage sein, Veränderungen an der Unterrichtsform, in der Haltung oder was immer Sie abgefragt haben, vorzunehmen. Schülerinnen und Schüler werden nur dann offen antworten, wenn sie das Gefühl haben, dass es die Bereitschaft gibt, Konsequenzen zu ziehen.

Instrumente: Wir verraten schon hier, dass wir mit der Instrumentensammlung auf den Seiten 47 bis 86 erreichen wollen, dass Sie auch andere Evaluationsinstrumente als den Fragebogen kennen und schätzen lernen. Nach unserer Erfahrung ist dennoch die Wahrscheinlichkeit recht groß, dass Sie nach gründlicher Abklärung der Situation (am besten anhand unserer Checkliste) und des tatsächlichen Bedarfs die Verwendung eines Fragebogens in die engere Wahl ziehen, und das mit gutem Grund. Doch Vorsicht, da bedarf es noch zusätzlichen Handwerkszeugs, damit Sie den größtmöglichen Nutzen aus dessen Anwendung ziehen können...

Im Folgenden deshalb eine kleine Einführung in die Verwendung dieses bekanntesten und beliebtesten, in der technischen Handhabung jedoch heikelsten aller Evaluationsinstrumente.

Beispiel Fragebogen: Anwendung und Datenauswertung (Jan Poerschke und Andreas Krebs)

Kleine Vorbemerkung

Bei der Durchführung interner Evaluationsprojekte einer Schule ist die eigenständige Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten für die beteiligten Personen nicht immer ganz problemlos. Die Gründe dafür können mannigfaltig sein: eine unzureichende wenn nicht gar fehlende Konzeptentwicklung, die schwierig auszuwertende bzw. nicht mehr überschaubare Datenmengen produziert; eine nicht vorhandene (computer-)technische Ausstattung zur Aufbereitung und Analyse der Daten und damit einhergehend mangelndes Wissen über statistische Grundlagen und testtheoretische Kenntnisse, die nötig wären, um die Daten adäquat auszuwerten und in einem

weiteren Schritt auch angemessen interpretieren zu können. Für die Lösung solcher oft schon durch die Planung angelegten Probleme, die beim schulinternen Versuch der Datenauswertung und Interpretation auftauchen, scheint die (oft erst nachträglich angefragte) Unterstützung durch externe Experten die einzige Lösung zu sein.

Um einen schulinternen Evaluationsprozess ohne externe „Nothelfer“ für alle Beteiligten zu einem befriedigenden Abschluss bringen zu können, ist daher eine entsprechende Planung von entscheidender Bedeutung. Die Betrachtung des groben Ablaufschemas einer internen Evaluation veranschaulicht, dass durch die Bearbeitung der einzelnen Phasen die Grundlage für eine adäquate Auswertung und Interpretation der Daten geschaffen werden muss. So bestimmen in erster Linie die Fragestellungen, die Wahl der Methode(n), durch die bestimmte Daten erhoben werden sollen, und die angewandte Methode die Art der Datenauswertung und die Aussagekraft der Daten. Die Daten, die im Rahmen der internen Evaluation erhoben werden (mittels Verfahren wie Potenzialanalyse, Lernzielkontrolle, Ist-Soll-Analyse) werden „nur“ nach inhaltlichen Gesichtspunkten rein deskriptiv (beschreibend) und oft auch nur für jede Schülerin, jeden Schüler individuell ausgewertet. Eine Auswertung und Interpretation, die auf zusammengefassten Daten beruht, ist hierbei nicht möglich und auch nicht erwünscht. Andere Instrumente – wie (selbst entwickelte) Fragebögen – bieten die Gelegenheit einer „deskriptiv-statistischen“ Auswertung und lassen Interpretationen über Personengruppen zu, die auf zusammengefassten Daten beruhen. Die schulischen Möglichkeiten so einer Datenauswertung sind aus den oben schon genannten Gründen aber oft begrenzt.

Im nachfolgenden Text wird exemplarisch dargestellt, was beim Erstellen eines Fragebogens und bei seinem Einsatz zu beachten ist und welche Datenauswertungen und Interpretationen von der Schule selber durchgeführt werden können. Voraussetzung für den Umgang mit (selbst entwickelten) Fragebögen ist daher die Bereitschaft, sich mit einigen wenigen Grundbegriffen der deskriptiven Statistik vertraut zu machen. Im Folgenden werden daher die wichtigsten Begriffe erklärt, wobei die interessierten Leserinnen und Leser auf weiterführende Fachliteratur verwiesen seien (z. B. Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation. Springer: Berlin, 2. Auflage, 1995).

Was bereits bei der Ausarbeitung eines Fragebogens zu beachten ist

Erfassen der Fragestellung. Vor der Ausarbeitung und Erstellung des einzusetzenden Fragebogens muss die eigentliche Fragestellung so genau wie möglich erfasst werden. Dies betrifft nicht allein den anfänglichen innerschulischen Prozess, kooperativ den zu klärenden Themenbereich präzise zu bestimmen, sondern daran anschließend auch die exakte, schriftliche Ausformulierung der Evaluations- bzw. Forschungsfrage an sich. Je gründlicher diese frühen Evaluationsschritte erarbeitet werden, umso besser gelingt es nach der Auswertung, eine zufrieden stellende Antwort auf die Fragestellung zu finden. Dazu gehört auch, sich über Vermutungen, Thesen oder Phantasien klar zu werden, die mit der Fragestellung einher gehen, damit solche mitunter nicht völlig bewussten Annahmen „bei Licht betrachtet“ werden können und sich dann nicht mehr „heimlich“ in späteren Arbeitsschritten niederschlagen.

Steht die Evaluationsfragestellung und damit die übergeordnete Leitfrage für einen Fragebogen fest, werden die einzelnen Fragen („Items“) für den Fragebogen formuliert. (Ausnahme: wenn für die Fragestellung bereits ein genau passendes Fragebogeninstrument zur Verfügung stehen sollte, welches der Schule vertraut ist und auf das sie zurückgreifen möchte.)

Fragetypen. Prinzipiell unterscheidet man zwischen den zwei Fragetypen „geschlossene“ und „offene“ Fragen. Bei geschlossenen Fragen sind die Antwortalternativen vorgegeben, bei offenen Fragen müssen eigene Antworten gefunden bzw. formuliert werden.

- **Geschlossene Fragen** lassen auch bei vielen Befragten eine schnelle Auswertung zu, weil die Antwortkategorien in der Frage bereits vorgegeben sind und dann „nur“ noch ausgezählt werden müssen. Allerdings werden die Antwortinhalte möglicherweise eingengt und die Forderung nach einer tiefergehenden oder qualitativen Interpretation der Ergebnisse bleibt offen.
- **Offene Fragen** bieten den Befragten eher die Gelegenheit zu „authentischen“ (weil selbst formulierten) Antworten, und sie können ihre eigenen Einschätzungen und Meinungen unmittelbarer ausdrücken. Jedoch wächst mit der Anzahl der Befragten die Menge des auszuwertenden Datenmaterials enorm, so dass der sehr große Auswertungsaufwand mit den Vorteilen abgewogen werden muss. Auch die Bündelung von

Antwortinhalten (Kategorisierung) bedeutet einen zusätzlichen Auswertungsschritt, der zudem nach klaren, nachvollziehbaren und theoretisch begründeten Kriterien erfolgen sollte.

Frageformen und Skalenniveaus. Bei der Konstruktion der Items ist darauf zu achten, dass keine denkbaren Antwortmöglichkeiten (etwa aus bereits angesprochenen „heimlichen Annahmen“ heraus) ausgeschlossen werden. Jedes einzelne Item bzw. die Gesamtheit der Fragen soll daher ein möglichst breites Antwortspektrum zulassen. Dazu eignen sich unterschiedliche Frageformen, die bei den Antwortdaten – unter statistischem Blickwinkel betrachtet – auf unterschiedliche Datenqualitäten, die so genannten Skalenniveaus, abzielen.

- Bei **Alternativfragen** ist – wie der Begriff es schon nahe legt – zwischen zwei alternativen Antwortoptionen auszuwählen, die gewöhnlich einen Gegensatz wiedergeben (Beispiel: „Ich stimme zu“ versus „Ich stimme nicht zu“). Diese Frageform ist ausgesprochen praktikabel, weil man rasch auswerten kann; die Aussagekraft solcher Antworten ist allerdings begrenzt.

Das **Skalenniveau von Daten dieser Frageform heißt Nominalskala**. Solche Daten müssen eindeutig nach Gleichheit oder Verschiedenheit bestimmbar sein und werden nur in Kategorien dargestellt (Beispiel: „weiblich“ vs. „männlich“). Folglich gibt es keine Abstufung oder Reihenfolge („Ranking“) zwischen den jeweiligen Antwortkategorien.

- Bei **Auswahlfragen** sind mehrere Antwortoptionen vorgegeben, von denen jeweils eine (oder mehrere) zutreffende ausgewählt werden sollen. Die unterschiedlichen Antwortoptionen können schriftlich, aber auch mit Bildern oder Symbolen dargestellt werden.

Auswahlfragen haben ebenfalls **Nominalskalen-Niveau**, auch wenn mehrere Antwortoptionen wählbar sind.

- **Schätzskalen** stellen eine besondere Form der Auswahlfragen dar. Innerhalb einer Kategorie bzw. einer Dimension (Beispiel: „Zufriedenheit“) soll die individuelle Ausprägung bzw. Position durch die Befragten eingeschätzt werden (Beispiel: „gar nicht zufrieden“ über „zufrieden“ bis „sehr zufrieden“). Die Ausprägungsabstufungen sind im Fragebogen vorgegeben und können unterschiedlich gestaltet sein (z. B. eine fünfstufige Antwortskala von „trifft stark zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“, oder mehrere

unterschiedliche „Smiley“-Gesichter). Durch die impliziten Vorgaben in der Frage findet bereits eine gewisse Vereinheitlichung der Antworten statt, und trotzdem können die Befragten ihre eigenen Ausprägungen dabei wiedergeben. Allerdings darf die Vereinheitlichung über eine Antwortskala nicht als „Standardisierung“ missverstanden werden, denn die Bedeutung der Abstufungen bei den Befragten bleibt subjektiv und ist nicht nachvollziehbar. Auch sind die Abstände zwischen den vorgegebenen Abstufungen keineswegs standardisiert, auch wenn – wie etwa bei der Notengebung von 1 bis 6 – den Einschätzungen aufeinander folgende Zahlen zugeordnet werden.

Schätzskalen haben damit das **Niveau von Ordinalskalen**, auch Rangskalen genannt. Zensuren oder Wettbewerbsranglisten („Rankings“) sind dafür typische Beispiele. Auf diesem Skalenniveau sind Aussagen darüber möglich, wie stark bei A die Ausprägung eines bestimmten Merkmals ist im Vergleich zu B; eine absolute oder feste Bezugsgröße gibt es dabei jedoch nicht.

Um den Bezugsrahmen für die Einordnung der Daten, die mittels eines Fragebogens erhoben werden können, vollständig zu skizzieren, sollen hier noch die beiden höchsten Skalenniveaus erwähnt werden, **Intervallskala** und **Verhältnisskala (Proportionalskala)**. Daten dieser Niveaus können im Rahmen einer Evaluation meist nicht gewonnen werden: Für das **Datenniveau einer Intervallskala** (Beispiel: Temperaturskala oder Intelligenzquotient) müssen die Abstufungen, d.h. die Skalenabstände, als gleich groß bestimmbar sein, und es muss einen relativen Nullpunkt geben. Im Kontext von Evaluation und Tests trifft das erst dann zu, wenn das eingesetzte Erhebungsinstrument ein standardisierter (Leistungs-) Test ist, für dessen Konstruktion eine Normierung an einer sehr großen repräsentativen Stichprobe vorgenommen wurde. Das höchste **Skalenniveau von Daten, Verhältnis- oder Proportionalskala** nämlich erreichen nur Längen- oder Gewichtsmaße, bei denen also nicht nur genaue Proportionen bestimmbar sind (z. B. „doppelt soviel wie“), sondern für die auch ein absoluter Nullpunkt existiert.

Verständlichkeit der Items. Bei der Ausformulierung konkreter Items ist die Verständlichkeit das wichtigste Kriterium. Dabei gilt es nicht nur auf allgemeine Verständlichkeitsaspekte zu achten (unter anderem Einfachheit, Kürze und Prägnanz, Anschaulichkeit sowie Abwechslung und Anregung), sondern auch die jeweilige Zielgruppe des Fragebogens zu

berücksichtigen. So können Beispiele hilfreiche Ergänzungen zur Frage sein. Doppelte Aussagen innerhalb einer Frage bzw. Doppelfragen sollen vermieden werden (also keine Alternativen oder Optionen im Frageteil des Items formulieren). Eine etwas allgemeiner gehaltene, aber kompakte Darstellung, wie Informationstexte verständlich formuliert werden sollten, bietet das „Hamburger Verständlichkeitskonzept“ von Langer, Schulz von Thun und Tausch (Sich verständlich ausdrücken. 6. Auflage, 1999).

Von der Stange oder maßgeschneidert?

Sowohl für die Gestaltung (Layout) als auch für relevante Inhalte ist der Blick auf andere Fragebogen oder Erhebungsinstrumente hilfreich. Eine Übersicht über bestehende Verfahren bietet zum Beispiel der Testkatalog der Testzentrale vom Hogrefe-Verlag oder die Testausleihe des Fachbereichs Psychologie an der Universität Hamburg. Während der Einsatz eines schon vorhandenen Fragebogens die Durchführung, Auswertung und Interpretation durch die entsprechenden Hinweise in der vorhandenen Handanweisung deutlich erleichtert, hat die Entwicklung eines eigenen Fragebogens den Vorteil, dass eng auf die eigenen schulischen Gegebenheiten Bezug genommen werden kann. Für die Anzahl der Items muss hierbei zwischen dem eigenen Fragebedarf einerseits und dem für die Befragten zumutbaren Gesamtumfang des Fragebogens abgewogen werden. Üblich sind 15 bis 20 Fragen. Nicht zuletzt sollten auch ökonomische Gesichtspunkte beachtet werden (wie die Druckkosten und der Auswertungsaufwand).

In der Einleitung Information und persönliche Ansprache.

Zu Beginn des Fragebogens sollte ein einleitender Teil stehen, der über den Zweck der Befragung und gegebenenfalls verantwortliche Ansprechpartner, Termine und Rücksendeadresse informiert. Dieser ist auch dafür geeignet, die zu Befragenden angemessen und persönlich anzusprechen und auf diese Weise eine motivierte Mitarbeit zu fördern. Am Schluss können die Befragten noch gebeten werden, eigene Kommentare oder Hinweise zum Gegenstand der Befragung oder zum Fragebogen mitzuteilen. Die anfangs begonnene Kommunikation mit dem oder der Befragten wird dadurch fortgeführt, und es können noch wertvolle Zusatzinformationen erfasst werden.

Vor dem Einsatz ein Probedurchlauf. Nach Möglichkeit sollte der Fragebogen erprobt werden, bevor er für die eigentliche Zielgruppe

eingesetzt wird. Dazu ist eine Person hilfreich, die den zu Befragenden in den wesentlichsten Punkten ähnelt. Falls das nicht möglich ist, könnte ersatzweise auch ein „kritischer Freund“ mit entsprechender Einweisung einen solchen Probedurchlauf mitmachen.

Worauf es bei der Auswertung der erhobenen Daten ankommt

Die Auswertung der gesammelten Fragebogendaten gestaltet sich im Vergleich zur adäquaten Interpretation recht einfach. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass bei selbst entwickelten Fragebögen bei weitem nicht so große Auswertungs- und Interpretationsmöglichkeiten bestehen wie bei standardisierten Fragebögen. Wissenschaftstheoretisch betrachtet sind die klassischen Gütekriterien einer Messung (Objektivität, Reliabilität = Zuverlässigkeit einer Messung, und Validität = Gültigkeit einer Messung) kaum kontrollierbar bzw. nicht überprüfbar, so dass zum Beispiel Unterschiede im Mittelwert zumindest nicht statistisch abgesichert interpretiert werden dürfen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Ergebnisse solcher Befragungen nicht sinnvoll genutzt werden können. Oft jedoch werden die Ergebnisse überinterpretiert, wobei die Gefahr besteht, die Daten hauptsächlich dafür zu nutzen, die eigenen Annahmen über Zusammenhänge zu bestätigen. Im Gegenzug werden „nicht erwünschte“ bzw. „nicht erwartete“ Ergebnisse gerne mit der Ungenauigkeit des Fragebogens erklärt.

Ein Beispiel: Um den Mathematikunterricht für Mädchen in der Jahrgangsstufe 8 interessanter zu gestalten, wurden in einem Kollegium Unterrichtseinheiten entwickelt und durchgeführt, die die Mädchen stärker ansprechen sollten. Dabei hatten die Lehrkräfte insbesondere eine Gruppe sehr leistungsschwacher und bisweilen gelangweilter Mädchen vor Augen, die sie für den Mathematikunterricht stärker interessieren wollten. Vor Beginn dieser mehrwöchigen Unterrichts-

einheiten wurde ein selbst entwickelter Fragebogen zur Einstellung zur Mathematik und zur Bewertung des Mathematikunterrichts durchgeführt. Acht der 16 Fragen betrafen die allgemeine Einstellung zur Mathematik (beispielsweise „Mathematik ist wichtig für meine Zukunft“ 1 = nein, gar nicht; 3 = teil/teils; 5 = ja, sehr), die anderen acht Fragen betrafen den Unterricht (z. B. „Der Mathematikunterricht ist anregend gestaltet“ 1 = nein, gar nicht; 3 = teil/teils; 5 = ja, sehr). Nach den Unterrichtseinheiten wurde der gleiche Fragebogen noch einmal vorgelegt, um eventuelle Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern bezüglich ihrer Einstellung zur Mathematik und zum Unterricht festzustellen.

Während bei nominalskalierten Daten in der Regel nur eine Darstellung der Antworthäufigkeiten möglich und sinnvoll ist, bietet sich bei ordinal- und intervallskalierten Daten die Berechnung eines Mittelwertes immer dann an, wenn mehrere Antworten einer Person zum gleichen Thema zusammengefasst oder Unterschiede zwischen Gruppen (beispielsweise Mädchen vs. Jungen, Parallelklassen, Lerngruppen) dargestellt werden sollen. Für das oben genannte Beispiel errechnet sich ein Mittelwert für eine Schülerin bzw. einen Schüler über acht Fragen aus der Summe der Rohwerte (also der angekreuzten Zahlen von 1 bis 5), geteilt durch die Anzahl der Fragen. Zur Berechnung des Mittelwertes einer Gruppe addiert man zunächst die Mittelwerte der einzelnen Personen, bevor dann durch die Anzahl der Personen der Gruppe geteilt wird. In der Tabelle (Abbildung 15) finden sich die Mittelwerte für die Mädchen und Jungen vor und nach der Unterrichtseinheit für die Fragen zur Einstellung und zum Unterricht.

Bevor auf die Einschränkungen und möglichen Fehler bei der Interpretation solcher Mittelwertunterschiede eingegangen wird, zunächst die Aussagen, die über die Ergebnisse in obiger Tabelle getätigt werden können und noch keine Interpretation beinhalten:

	Vor Durchführung der Unterrichtseinheit		Nach Durchführung der Unterrichtseinheit	
	Einstellung zur Mathematik (Mittelwert)	Bewertung des Mathematikunterrichts (Mittelwert)	Einstellung zur Mathematik (Mittelwert)	Bewertung des Mathematikunterrichts (Mittelwert)
Mädchen (N=14)	2,3	1,9	2,3	2,5
Jungen (N=12)	3,5	3,0	3,0	3,2
Gesamtmittelwert (Mädchen und Jungen, N=26)	2,9	2,4	2,6	2,8

Abb. 15: Tabelle. Mittelwerte für die Mädchen und Jungen vor und nach der Unterrichtseinheit für die Fragen zur Einstellung und zum Unterricht (Werte von 1 bis 5; je höher der Wert, um so positiver die Einstellung bzw. Einschätzung)

1. Die Einstellung zur Mathematik ist bei den Jungen vor der Unterrichtseinheit (deutlich) positiver als bei den Mädchen (3,5 zu 2,3).
2. Die Jungen bewerten den Mathematikunterricht vor der Unterrichtseinheit (deutlich) positiver als die Mädchen (3,0 zu 1,9).
3. Die durchschnittliche Einstellung der Mädchen zur Mathematik hat sich nach der Unterrichtseinheit nicht verändert (2,3 zu 2,3).
4. Die durchschnittliche Einstellung der Jungen zur Mathematik ist nach der Unterrichtseinheit negativer als vorher (3,5 zu 3,0).
5. Die Mädchen und die Jungen beurteilen den Mathematikunterricht nach der Unterrichtseinheit positiver als vorher (Mädchen: 1,9 zu 2,5; Jungen: 3,0 zu 3,2).
6. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in ihrer Einstellung zur Mathematik und in der Beurteilung des Mathematikunterrichts sind nach der Unterrichtseinheit geringer als vorher (danach: 2,3 zu 3,0 und 2,5 zu 3,2; vorher: 2,3 zu 3,5 und 1,9 zu 3,0).

Während man auf der Grundlage so genannter repräsentativer Stichproben allgemein gültige Aussagen über eine Gruppe machen könnte (Beispiel: In der Jahrgangsstufe 8 ist die Einstellung von Jungen bedeutend [signifikant] positiver als die der Mädchen), sind solche Aussagen auf der Grundlage einer kleinen Stichprobe nicht möglich (ein „Grenzwert“ für viele statistisch sinnvolle Berechnungen ist z. B. Anzahl (N) > 100). Der sogenannte „Messfehler“ durch individuelle Antworttendenzen ist zu groß, um allgemein gültige Aussagen treffen zu können. So ist es bei diesem Beispiel auch nicht möglich, statistisch zu überprüfen, ob die Mittelwertunterschiede inhaltlich bedeutsam sind, ob also die Einstellung von Mädchen zur Mathematik tatsächlich negativer ist als die der Jungen, obwohl die durchschnittliche Tendenz eindeutig scheint.

Deutlich wird dies, wenn man die Verteilung der einzelnen Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler auf einer Skala von eins bis fünf

abbildet. Nur dann ist eine erste vorsichtige Interpretation der Daten möglich. Auf der Skala (Abbildung 16) sind die Mittelwerte der Jungen und Mädchen für die Bewertung des Mathematikunterrichts nach Durchführung der Unterrichtseinheit aufgeführt (1 = negative Beurteilung des Unterrichts, 5 = positive Einschätzung des Unterrichts). Jede Zahl steht für einen individuellen Mittelwert.

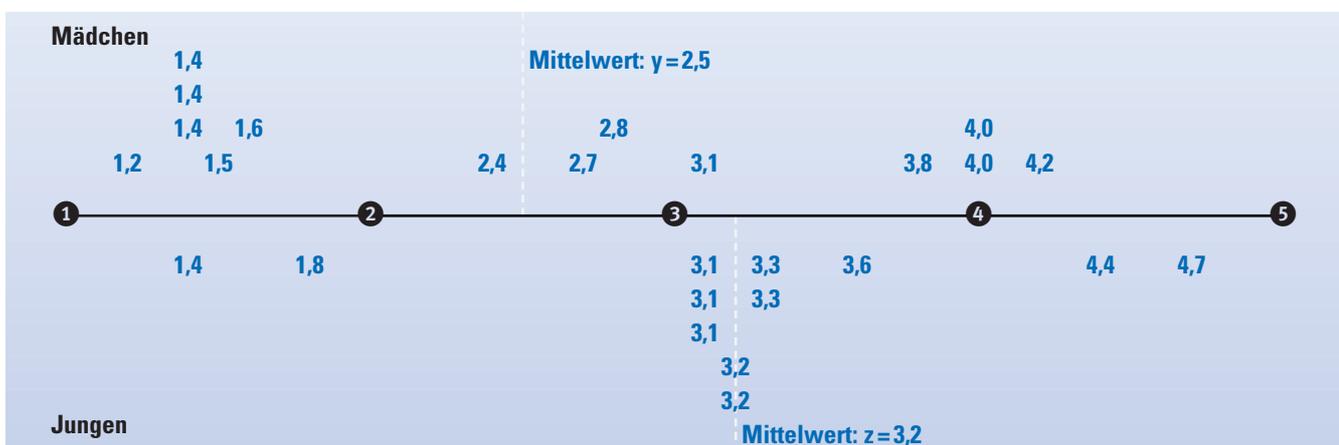
Was kann man an Abbildung 16 erkennen? Zunächst einmal ist es wichtig festzuhalten, dass man anhand der Abbildung nur eine Aussage über einen bestimmten (Mess-) Zeitpunkt treffen kann. Es ist weder eine Entwicklung während der gehaltenen Unterrichtseinheit noch eine Prognose für die Entwicklung in der Zukunft ablesbar. Folgende Aussagen sind dennoch (über die Aussagen für die Tabelle in Abbildung 15 hinausgehend) möglich:

1. Die Mädchen der Klasse scheinen sich bezüglich der Bewertung des Mathematikunterrichts in drei Gruppen einzuteilen: Eine Gruppe von sechs Mädchen, die den Mathematikunterricht relativ negativ beurteilen, eine Gruppe von vier Mädchen, die den Unterricht knapp durchschnittlich beurteilen, und eine Gruppe von vier Mädchen, die den Unterricht überdurchschnittlich gut bewerten.
2. Zwei Drittel der Jungen (acht von zwölf) bewerten den Unterricht durchschnittlich, jeweils zwei Jungen deutlich negativ bzw. positiv.
3. Obwohl die Jungen im Durchschnitt den Mathematikunterricht besser bewerten als die Mädchen, gibt es einige Mädchen, die den Unterricht deutlich besser bewerten als einzelne Jungen (und umgekehrt).

Die letzte Aussage mutet zwar banal an, man sollte sie sich bei Mittelwertvergleichen aber immer wieder vor Augen führen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die erhobenen Werte zu Beginn der Unterrichtseinheit für die Messung des „Erfolgs“ der Unterrichtseinheiten von entscheidender Bedeutung sind.

Abbildung 16:
Bewertung des Mathematikunterrichts nach Durchführung der Unterrichtseinheit



Obwohl beim Vergleich der Mittelwerte in der Tabelle von Abbildung 15 deutlich sichtbar ist, dass sich die Bewertung des Mathematikunterrichts insgesamt verbessert hat, ist diese Aussage höchstwahrscheinlich nicht für jedes Mädchen bzw. jeden Jungen richtig. Um Aussagen über die Entwicklung einzelner Gruppen bzw. Jugendlicher treffen zu können, muss man sich die individuellen Mittelwerte vor und nach der Unterrichtseinheit im Vergleich ansehen. Erst dann ist man auch in der Lage, den Erfolg der Unterrichtseinheiten einzuschätzen. In Abbildung 17 wird dies beispielhaft für die Mädchen deutlich:

Lehrkräfte davon erhofft haben. Insbesondere die leistungsschwachen Mädchen, die die Lehrkräfte erreichen wollten, bewerten den Unterricht nicht besser. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Unterrichtseinheiten die schwachen Mädchen nicht stärker animiert haben, am Unterricht teilzunehmen. Bei so einer inhaltlichen Interpretation der Daten ist es jedoch (wie bei jeder Leistungsmessung bzw. -entwicklung) wichtig, die anderen bekannten Faktoren bei der Interpretation mit zu berücksichtigen. Zunächst würde es Sinn machen, die gleiche Abbildung für die Entwicklung der Einstellung zur

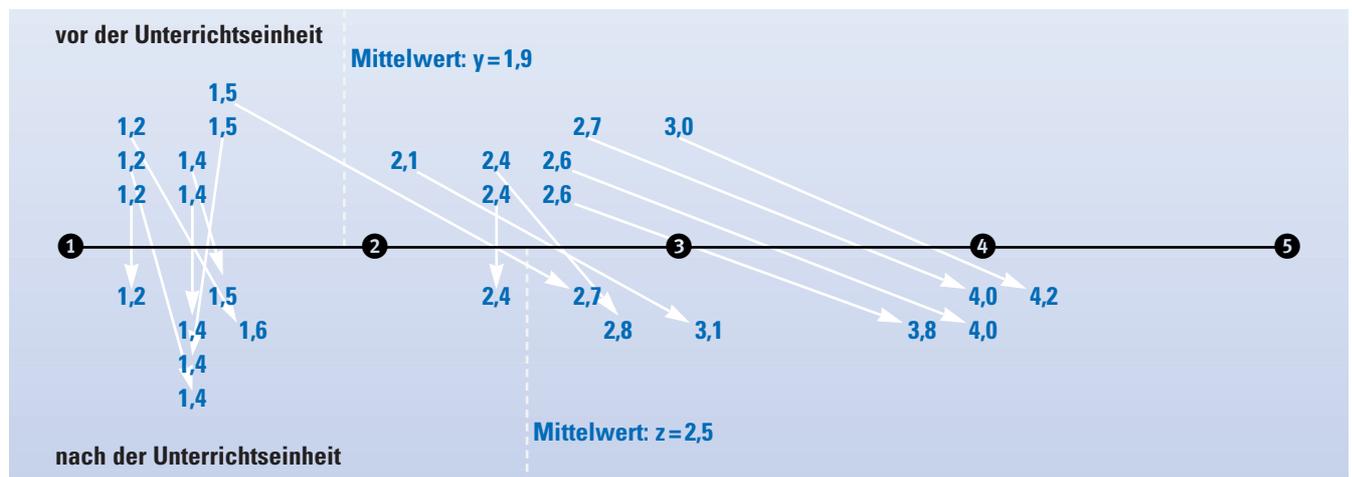


Abbildung 17:
Bewertung des Mathematikunterrichts durch die Mädchen vor und nach der Durchführung der Unterrichtseinheit

Anhand dessen lassen sich nun folgende Aussagen treffen:

1. Kein Mädchen beurteilt den Mathematikunterricht nach den Unterrichtseinheiten negativer als vorher.
2. Aus der Gruppe der sieben Mädchen, die zu Beginn den Unterricht negativ bewertet haben, bewertet nur eine den Unterricht nach dem „mädchenorientierten“ Unterricht deutlich positiver. Die übrigen sechs Mädchen bewerten den Unterricht nahezu unverändert negativ.
3. Aus der Gruppe der anderen Hälfte der Mädchen, die den Unterricht vorher durchschnittlich bewertet haben, bewerten vier Mädchen danach den Unterricht deutlich positiver.

Erst jetzt: Interpretation der gewonnenen Daten

Bei der zusammenfassenden (inhaltlichen) Interpretation der Daten lassen sich folgende Aussagen festhalten:

Der höhere Mittelwert bei den Mädchen ist hauptsächlich durch die vier Mädchen begründet, die den Unterricht danach deutlich positiver bewertet haben. Bei der Mehrzahl der Mädchen hat der besondere Unterricht anscheinend nicht das erreicht, was sich die

Mathematik vorzunehmen, um sich auch dort die (individuellen) Veränderungen anzugucken. Dann sollte man auch die Faktoren berücksichtigen, nach denen nicht gefragt worden ist (zum Beispiel die Motivation bzw. der „Leistungswille“, erhaltenen Nachhilfeunterricht in den letzten Wochen). Manche (individuellen) Veränderungen lassen sich durch Dinge bzw. Gegebenheiten erklären, die der Lehrkraft aus völlig anderen Informationsquellen zur Verfügung stehen. Nicht zuletzt erlebt die Lehrkraft Veränderungen der Mädchen und Jungen ja auch im Unterricht und stellt an Hand der mündlichen und schriftlichen Leistungen Veränderungen fest, die sich in das Gesamtbild einfügen.

Festzuhalten bleibt, dass manche internen Evaluationsprozesse in der Regel weniger eindeutige Antworten auf vorher gestellte Fragen liefern, als dass sie vielmehr neue Fragen aufwerfen, die wiederum dazu anregen können, diese erneut zu beantworten. In unserem Beispiel würde es sich – neben dem kollegialen Austausch – anbieten, die Befragung als Anlass für ein Gespräch mit der Klasse zu nehmen oder in Einzelgesprächen mit den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Erkenntnisse über den eigenen Unterricht zu gewinnen.

Die ausgewählten Evaluationsinstrumente im Einzelnen

Schülerfragebogen zur Unterrichtssituation

Ziel: Bewertung von Aspekten der Unterrichtsqualität aus Schülersicht

Durchführung:

1. Die Lehrerin, der Lehrer nimmt bezüglich der vier Aspekte und die konkrete Lerngruppe eine Selbsteinschätzung vor.
2. Schülerinnen und Schüler beantworten den Fragebogen schriftlich und anonym.
3. Die Lehrkraft wertet die Antworten selbst aus.
4. Sie reflektiert die Ergebnisse im Vergleich mit der Selbsteinschätzung und kommt zunächst zu eigenen Schlussfolgerungen.
5. Ausgewählte Ergebnisse werden mit der Lerngruppe diskutiert.

Besondere Hinweise:

Geeignet für Klassen im Sek.-I- und Sek.-II.-Bereich. Da hier unter anderem Verhalten und Einstellungen der Lehrerin, des Lehrers in Frage stehen, sollte die Lehrkraft den Zeitpunkt und die situativen Bedingungen sorgfältig wählen. Wichtig ist, die Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren, ganz besonders bei Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Zu wissen, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich meinen, wenn sie bestimmte Einschätzungen vornehmen, sollte nicht Ergebnis einer (irritierten) Phantasie sein, sondern im gemeinsamen Gespräch entdeckt werden.

Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern:

Schülerinnen und Schüler sind fair, sehr am eigenen Lernprozess interessiert; sie kommen zu qualifizierten Urteilen; ihre Rückmeldungen geben wertvolle Hinweise bezüglich eigener „blinder Flecken“, manchmal auch im positiven Sinne. Sehr wertvoll ist das gemeinsame Auswertungsgespräch.

Methode: schriftliche Befragung

Phase: Prozess; Produkt

Schülerfragebogen zur Unterrichtssituation

		stimmt ganz genau	stimmt über wiegend	teils/teils	stimmt eher nicht	stimmt ganz und gar nicht
Wie verhält sich die Lehrerin, der Lehrer						
Er ist temperamentvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... ungeduldig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... selbstbewusst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... erregbar und aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... tatkräftig, aktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... aufgeschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was hältst du von diesen Behauptungen?

Die Lehrerin, der Lehrer...						
	... nimmt die Schülerinnen und die Schüler ernst	<input type="checkbox"/>				
	... bevorzugt manche Schülerinnen oder Schüler	<input type="checkbox"/>				
	... ermutigt und lobt viel	<input type="checkbox"/>				
	... entscheidet immer allein	<input type="checkbox"/>				

Wie ist der Unterricht?

	Die Lehrerin, der Lehrer hat im Unterricht klare Ziele	<input type="checkbox"/>				
	Es wird zu lange bei einem Thema geblieben	<input type="checkbox"/>				
	Die Meinungen der Schülerinnen und Schüler werden übergangen	<input type="checkbox"/>				
	Die Sprache der Lehrerin/des Lehrer ist gut verständlich	<input type="checkbox"/>				
	Es wird zu wenig auf Ruhe im Unterricht geachtet	<input type="checkbox"/>				
	Der Unterricht ist langweilig	<input type="checkbox"/>				

Zur Schule gehören Beurteilungen ...

Was meinst du zu folgenden Behauptungen:						
	Die Themen der Klassenarbeiten werden vorher bekannt gegeben.	<input type="checkbox"/>				
	Die Klassenarbeiten sind zu schwer.	<input type="checkbox"/>				
	Die Kriterien der Beurteilungen sind mir klar.	<input type="checkbox"/>				

Und zum Schluss ...

	Die Lehrerin, der Lehrer redet selbst zu viel.	<input type="checkbox"/>				
	Probleme werden demokratisch gelöst.	<input type="checkbox"/>				
	Die Schülerinnen und Schüler werden viel kritisiert.	<input type="checkbox"/>				
	Es gibt zu wenig Wiederholungen.	<input type="checkbox"/>				
	Ich fühle mich gerecht beurteilt.	<input type="checkbox"/>				
	Es werden zu viele Fremdwörter gebraucht.	<input type="checkbox"/>				

Ziel:

Erhebung von Daten zu ein und derselben Situation aus drei Perspektiven zum Zwecke der Unterrichtsevaluation:

- aus der Perspektive der Lehrkraft (z.B. durch Interview)
- aus der Perspektive einzelner SchülerInnen (z. B. durch Interview)
- aus der Perspektive einer neutralen dritten Person (z. B. durch Beobachtung)

Durchführung:

1. Ein neutraler Beobachter (aus einer anderen Stufe der Schule oder von außen) führt ein Gespräch mit der Lehrerin oder dem Lehrer, um konkrete Fragen für die Beobachtung und Interviews zu gewinnen.
2. Während der Unterrichtsstunde führt der „kritische Freund“ eine Unterrichtsbeobachtung auf der Basis der Fragen durch.
3. Nach Ende der Beobachtung wird ein Interview mit Schülern durchgeführt. (Diese werden eventuell von der Lehrkraft ausgewählt, um Sicherheit zu geben.) Die Fragen sind schülergerechte Umformulierungen der Ausgangsfragen.
4. Anschließend wird die Lehrkraft mit analogen Fragen interviewt.
5. Die drei Datensätze werden geordnet und zu einer Unterlage aufbereitet.
6. Die Unterlage wird ausgewertet, beispielsweise im Hinblick auf die darin enthaltenen Widersprüche, und Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Unterrichts werden überlegt.

Besondere Hinweise:

Es entsteht ein dichtes Bild der Situation und gleichzeitig wird deren widersprüchliche Wahrnehmung deutlich.

Mitunter kann die Methode als bedrohlich erlebt werden, da Wahrnehmungen „rangunterschiedlicher Personen“ gleichwertig nebeneinander gestellt werden.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen:

- Brauchbar zur Abklärung von Verhaltenszusammenhängen. Andere Sichtweise. Gute Möglichkeit, um eigenes Lehrerverhalten zu reflektieren, wo sonst die nötige innere Distanz fehlt. Als Krisenintervention denkbar. Auch für Probleme auf der Beziehungsebene zu nutzen. Lehrkräfte können „kritische Freunde“ selbst auswählen.
- Großer Zeitaufwand; rechtfertigen die Ergebnisse das? Von zufälliger Situation abhängig.
- Setzt große Offenheit voraus.

Methode: Beobachtung, Interview

Phase: Prozess

Nach: Altrichter und Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht, S. 164 f.

Einen Standpunkt einnehmen

Ziel dieses Instrumentes ist es, sich schnell ein Meinungsbild zu einer zentralen Fragestellung einzuholen und für alle sichtbar werden zu lassen, zum Beispiel: Wie wirkungsvoll war eine bestimmte Unterrichtsmethode? Wie gut ist ein Thema angekommen?

Durchführung:

Durch den Klassenraum ziehen Sie eine Linie (es kann Tesakrepp oder ähnliches verwendet werden), an deren Ende Symbole für Minus und Plus aufgezeichnet liegen oder hängen. Als Symbole können Smileys verwendet werden, Minus- und Pluszeichen, oder es können Sätze formuliert werden, die sich direkt auf die zu bewertende Frage beziehen, zum Beispiel: Ich habe heute in meiner Gruppe gut arbeiten können! – Ich habe heute in meiner Gruppe gar nicht gut arbeiten können!

Die Schülerinnen und Schüler nehmen entsprechend ihrer Meinungen zu der vorgegebenen Frage ihren Platz auf der Linie ein. Haben alle ihren Platz gefunden, bleiben sie dort stehen. Wer möchte, sagt etwas zu seinem Standpunkt. Jede Aussage bleibt unkommentiert als Meinung stehen, die nicht verteidigt werden muss.

Es können auch einzelne Schülerinnen und Schüler nach ihrem Standpunkt gefragt werden, wenn sie sich nicht geäußert haben. Es gilt aber das Prinzip der Freiwilligkeit.

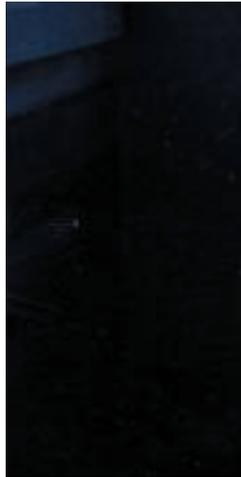
Besondere Hinweise: Dieses Instrument ist in allen Klassenstufen und in Kollegien anzuwenden. Der Prozess muss von einer Person moderiert werden.

Einschätzung durch LehrerInnen und SchülerInnen:

- schnell und ohne Aufwand einzusetzen
- sehr kommunikativ und immer wieder überraschend, wer wo steht

Methode: kreative Darstellung

Phase: Input, Prozess, Produkt



▲ **Plusort**
Ausgang: „Wir haben den Ausgang gewählt, weil sich dahinter die Freiheit verbirgt.“ (Begründung der Gruppe)
▲▲ **Minusort**
Direktion: „Vor der Direktion fühlt man sich ganz klein, wenn man etwas ausgefressen hat.“ (Begründung der Gruppe)



Ziel: unterschiedliche Perspektiven auf eine Problemstellung einfangen und für alle sichtbar und diskutierbar werden zu lassen

Durchführung:

1. Es wird eine Fragestellung ausgewählt aus dem Themenfeld Schulleben, Raum- und Hofgestaltung oder Sitzordnung in der Klasse.
2. Es werden Fünfergruppen gebildet.
3. Jede Gruppe einigt sich auf etwa vier Orte, an denen sich die Gruppenmitglieder in der Schule wohl fühlen, und etwa vier Orte, an denen sie sich nicht wohl fühlen.
4. Es wird genau geplant, in welcher Reihenfolge fotografiert werden soll und welches Arrangement die beabsichtigte Aussage am besten verdeutlicht: Nur die Örtlichkeit oder auch Personen im Bild festhalten? Eine Totale oder ein bestimmtes Detail? ...
5. Fotografieren: Jede Gruppe bewegt sich ohne Begleitung durch die Schule und hat dafür ca. 20 Minuten Zeit. Rund acht Fotos dürfen „verschossen“ werden.

6. Parallel dazu wird eine exakte Liste der aufgenommenen Motive angefertigt, um nach dem Entwickeln der Filme die Fotos den einzelnen Teams zuordnen zu können.
7. Nach dem Entwickeln gestaltet jede Gruppe ein Plakat, auf dem die Fotos nach Motiven, bei denen die SchülerInnen sich wohl fühlen, denen, wo sie sich nicht wohl fühlen, gegenübergestellt werden.
8. Präsentation der Plakate vor der Klasse und Einstieg in die Planung weiterer Schritte.
9. Auswertung des Projektes.

Besondere Hinweise: Nur eine Kamera verwenden und nur eine SchülerInnengruppe nach der anderen fotografieren lassen. Vorteile: durch Vermeidung von Unruhe im Schulhaus erhöhte Akzeptanz bei den anderen LehrerInnen; alle Fotos werden dadurch gleichzeitig fertig – die Verwendung einer Digitalkamera vereinfacht das Procedere natürlich.

Einschätzungen von LehrerInnen

- „Das kann ich mir gut vorstellen.“
- „Sehr kreativ.“
- „Geeignet für Schulraum- und Schulhofgestaltung.“
- „Wahnsinn, was das für ein starkes Instrument ist!“

Methode: kreative Darstellung
Phase: Input, Produkt, Transfer



**Minus-Plus-Ort
 Toilette taucht erfahrungsgemäß am häufigsten als ambivalenter Ort auf.**

Ausführlichere Darstellung in: Michael Schratz, Ulrike Steiner-Löffler: Achtung Aufnahme! SchülerInnen erforschen Schulkultur. In: Journal für Schulentwicklung 3/97, S. 79–82.

Gruppenplakat zur Präsentation: Die eigene Auswahl muss gegenüber der Klasse argumentiert werden.



Beobachtungsbogen für Gruppenarbeit

Berufskolleg

Ziel: systematische Beobachtung einer Kleingruppe

Durchführung:

1. Die Gruppenarbeit wird von der Lehrerin oder dem Lehrer in verschiedene Phasen eingeteilt, in denen jeweils ein besonderer Inhalt im Zentrum der Gruppenarbeit steht. Dadurch kann auch der Beobachtungsbogen in die entsprechenden Phasen eingeteilt werden.
2. Anhand dieser Kriterien notiert die beobachtende Person in den entsprechenden Phasen dann die Namenskürzel derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ein dem Kriterium entsprechendes Verhalten zeigen, wenn möglich ergänzt um kurze Hinweise oder Stichworte, die das entsprechende Verhalten beschreiben oder erläutern.
3. Am unteren Rand können Auffälligkeiten notiert werden, die sich nicht eindeutig den Kriterien zuordnen lassen, die aber doch in der Situation beachtenswert erscheinen.

Nach: Joachim Herrmann, Christof Höfer: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. S. 72 f.

Besondere Hinweise:

Es ist wichtig zu beachten, dass nicht zu viele Kriterien in einen Beobachtungsbogen eingehen und dass die Kriterien trennscharf sind. Dieser Bogen wurde beispielsweise nach zwei Probeläufen auf zwei Kriterien reduziert.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen:

Mit Hilfe des vorliegenden Bogens konnte der Lehrer feststellen, dass in der Gruppenarbeitsphase eine gewisse Spezialisierung und Differenzierung nicht gelang, die aber inhaltlich notwendig war. Er unterbrach die Gruppenarbeitsphase zugunsten anderer Unterrichtsformen, um die notwendigen Kompetenzen einzuüben. Dies wäre ihm sonst möglicherweise erst in einer Klassenarbeit aufgefallen.

Methode: Beobachtung

Phase: Prozess

Beobachtungsbogen				
Datum:		Stunde:		Fach:
Lehrperson:		BeobachterIn:		beobachtete Kleingruppe:
Schülerverhalten	Phasen			Bemerkungen
	Zeit: Inhalt:	Zeit: Inhalt:	Zeit: Inhalt:	
1. Motivationsvorschläge Einzelner				
2. Arbeitsvorschläge Einzelner				
3. Fragen (methodisch, fachlich)				
3. Antworten (methodisch, fachlich)				
Was ist in der beobachteten Arbeitsgruppe besonders aufgefallen?				

Ziel: den Lerngewinn im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens während des Lernprozesses und am Ende zu reflektieren

Durchführung: Zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens vereinbaren die Schülerinnen und Schüler mit den Lehrkräften Handlungskompetenzen, die während dieser Phase gelernt werden sollen. Jede Handlungskompetenz wird auf eine Karte geschrieben. Die Karten werden geordnet und an eine Wandzeitung geheftet, auf die eine große Waage gezeichnet ist.

Am Ende jeder Unterrichtsstunde wird bilanziert, welche der beabsichtigten Handlungskompetenzen erlernt bzw. verbessert wurden. Jede erreichte Handlungskompetenz wird auf die andere Seite der Waage geheftet. Es dürfen auch Kompetenzen ergänzt werden, die erlernt wurden, vorher aber nicht geplant waren.

Es können auch neue Lernziele hinzukommen, wenn eine Lernchance besteht. Jeder Zwischenstand wird festgehalten, das „Herüberwandern“ der Kompetenzen auf die Haben-Seite wird von den SchülerInnen mit großer

Genugtuung betrachtet und stärkt das Selbstbewusstsein des Einzelnen und der Gruppen.

Nach: Mutzeck, S. 507

Besondere Hinweise:

Dieses Instrument ist ab Klasse 4 anwendbar. Die Bilanzierungswaage ist individuell für jeden Schüler, jede Schülerin, für eine Gruppe und für den gemeinsamen Lernprozess einer ganzen Klasse einzusetzen.

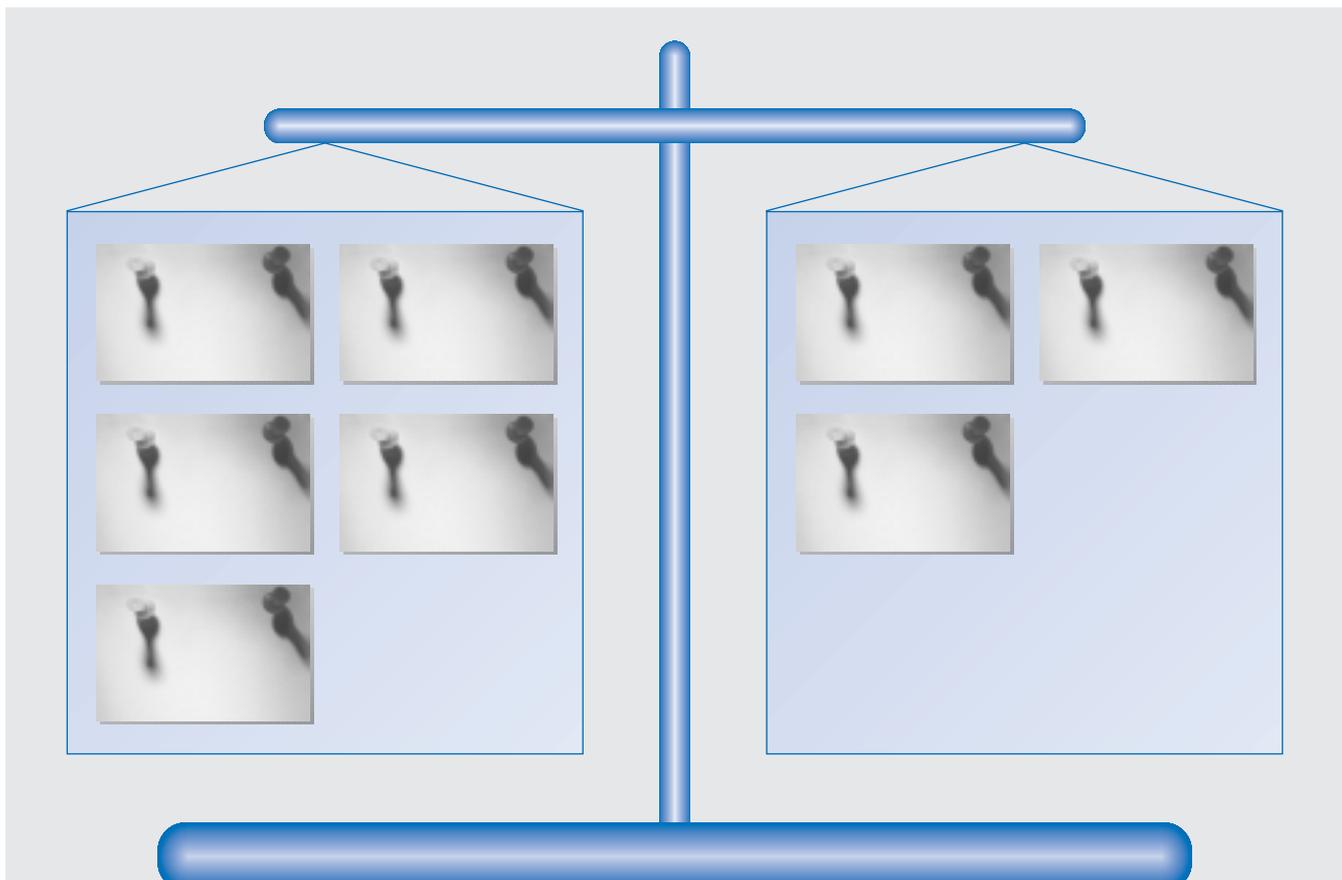
Wichtig ist auch bei diesem Instrument, sich über die Veränderungen zu verständigen.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen:

- „Es ist eine gute Methode, auf den eigenen Lernprozess zu achten.“
- „Die SchülerInnen identifizieren sich mit dem Lernprozess. Es wird ihr Unterricht. Sie können selbst messen, was sie gelernt haben.“
- „Viel Transparenz und eine gute Methode, den Unterricht gemeinsam zu reflektieren.“

Methode: graphische Darstellung

Phase: Prozess, Produkt



(siehe dazu auch:
Die Evaluation der
Evaluation. Seite 27 f.)

Ziel: Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Beurteilung von Schülerleistungen anhand gemeinsam erarbeiteter Kriterien.

Durchführung:

1. Die Kriterien zur Beurteilung der Rede und der Bewertungsbogen sind von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit ihrer Lehrerin entwickelt worden, in Anlehnung daran, was sie zum Aufbau und Vortragen einer Rede gelernt haben.
2. Jede Schülerin und jeder Schüler wird von allen SchülerInnen eines Kurses oder einer Klasse beurteilt.
3. Die Beurteilung ist nicht anonym.
4. Die Rückmeldungen werden ausgewertet und der Klasse, dem Kurs vorgestellt.
5. Es folgt eine intensive Auswertung der Ergebnisse.
6. Bei der Auswertung größerer Datensätze kann im Mathematikunterricht die Arbeit mit Statistiken geübt werden.

Besondere Hinweise:

Auch bei diesem Instrument ist besonders auf die gemeinsame Auswertung zu achten und hierfür auch ausreichende Zeit einzuplanen. Die Beurteilten haben das Recht und den Anspruch zu erfahren, worauf sich die jeweiligen Beurteilungen begründen. Bei der quantitativen (statistischen) Auswertung muss es ein Ziel des Mathematikunterrichts sein, aufzuzeigen, dass die Zulässigkeit, bestimmte statistische Kennwerte zu berechnen (Mittelwerte, Streuungen, Korrelationen...), vom Skalenniveau der Daten und von Stichprobenmerkmalen (Größe, Repräsentativität, Proportionalität...) abhängt.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen:

Nicht immer wird ein Bewertungsbogen oder ein Fragebogen in so enger Kopplung an die Lernziele konstruiert wie im Beispiel des Deutsch-Leistungskurses im Kapitel „Die Evaluation der Evaluation“. In solchen Fällen sollten Schülerinnen und Schüler mit den Lehrkräften in einem gemeinsamen Verständigungsprozess zu möglichst konkreten und eindeutigen Fragen oder Aussagen (Items) kommen.

Methode: Befragung

Phase: Produkt

Wie ein Bewertungsbogen konkret und eindeutig formuliert werden kann, wenn der Rückbezug auf dezidierte Lernzielformulierungen aus irgendwelchen Gründen nicht möglich ist, zeigt das rechts stehende Beispiel. Ihm liegt der Bewertungsbogen „Kriterien zur Beurteilung einer Rede“ zu Grunde (Seite 56) – mit dankenswerter Erlaubnis der Kursleiterin Helga Gravert-Götter. Das Bemühen um Konkretheit und Eindeutigkeit in der Beurteilung von Fertigkeiten wird in jeder Lerngruppe zu einer anderen Auswahl und Formulierung von Items führen.

Bewertungsbogen zur Beurteilung eines Vortrages

	wenig *	**	***	****	sehr *****
1. Inhalte und Aufbau					
Die Rede ist auf das Thema bezogen	<input type="checkbox"/>				
Der Redeinhalt ist informativ	<input type="checkbox"/>				
Die Rede ist inhaltlich fundiert	<input type="checkbox"/>				
Die Rede ist klar strukturiert/gegliedert	<input type="checkbox"/>				
Eine differenzierte Argumentation kennzeichnet die Rede	<input type="checkbox"/>				
Die Rede ist anschaulich (Beispiele, bildhafte Sprache)	<input type="checkbox"/>				

	wenig *	**	***	****	sehr *****
2. Sprache, Formulierungen					
In der Rede werden die gelernten rhetorischen Mittel eingesetzt (Schlüsselwörter, Schema, Auf- und Abwertung etc.)	<input type="checkbox"/>				
Die Rede kennzeichnet ein differenzierter, abwechslungsreicher Satzbau	<input type="checkbox"/>				
Begriffe und Wortwahl der Rede sind treffsicher und nuancenreich	<input type="checkbox"/>				

	wenig *	**	***	****	sehr *****
3. Sprechmittel					
Die Rednerin/der Redner spricht deutlich	<input type="checkbox"/>				
Die Rednerin/der Redner unterstützt den Ausdruck durch Modulieren der Stimme	<input type="checkbox"/>				
Die Rednerin/der Redner spricht im „richtigen“ Tempo: nicht zu langsam und nicht zu schnell	<input type="checkbox"/>				

	wenig *	**	***	****	sehr *****
4. Nonverbale Elemente					
Die Körperhaltung der Rednerin/des Redners wirkt entspannt, dem Publikum zugewandt	<input type="checkbox"/>				
Mimik und Gestik wirken bewusst und kontrolliert eingesetzt zur Unterstützung der Rede	<input type="checkbox"/>				
Die Rednerin/der Redner erreicht die Hörerinnen und Hörer, stellt eine Beziehung her	<input type="checkbox"/>				

	wenig *	**	***	****	sehr *****
5. Gesamteindruck					
Die Rednerin/der Redner wirkt glaubwürdig mit dem, was sie/er sagt und wie sie/er es sagt	<input type="checkbox"/>				
Die Rednerin/der Redner erscheint in seiner Darbietung sympathisch	<input type="checkbox"/>				

	wenig *	**	***	****	sehr *****
6. Länge der Rede					
Die Rednerin/der Redner hat sich an das zeitliche Limit gehalten	<input type="checkbox"/>				
Die Rede war in Inhalt und Aufbau dem zeitlichen Limit angepasst	<input type="checkbox"/>				

*: Kriterium ist sehr wenig ausgeprägt, *****: Kriterium ist sehr stark ausgeprägt

Ziele:

- gezielte Datensammlung über unterrichtsrelevante Themenbereiche
- unmittelbare Reflexion der gehaltenen Unterrichtsstunden
- Schulung differenzierter Wahrnehmung

Durchführung:

1. Notieren Sie auf (etwa zehn) Karten konkrete Fragen, zu denen Sie Daten sammeln möchten (z. B. Aufmerksamkeit der Schüler, Verhalten des Schülers A, Wirksamkeit eingesetzter Methoden usw.).
2. Am Ende des Schultages nehmen Sie die zwei bis drei obersten Karten aus dem Paket und schreiben zu jedem der gezogenen Themenbereiche eine einschlägige Beobachtung auf die Karte. Der Zeitaufwand für das Nachdenken und Niederschreiben sollte 15 Minuten nicht überschreiten.
3. An den folgenden Schultagen nehmen Sie die jeweils nächsten zwei bis drei Karten, bis Sie zu allen Themenbereichen eine Aufzeichnung haben. Dann beginnen Sie wieder von vorn, wobei die Karten neu gemischt werden.

Besondere Hinweise:

Mit Hilfe dieser Methode können systematische und zufällige Elemente der Beobachtung kombiniert werden. Dadurch, dass der Lehrer oder die Lehrerin weiß, dass mehrere Themenbereiche zur Niederschrift in Frage kommen, nicht aber, welche es sind, erhöht sich die Sensibilität für Beobachtungen. Im Laufe der Zeit werden sich Beziehungen zwischen den einzelnen Beobachtungen herauskristallisieren. Einzelne Themenbereiche werden als unergiebig ausgeschieden, andere wiederum, z.B. durch Aufgliederung bereits bestehender, neu aufgenommen.

Diese Methode der Selbstreflexion kann sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch von Schülerinnen und Schülern angewendet werden. Die Wirksamkeit dieser Methode hängt vor allem von der Reflexion der Ergebnisse ab und den Konsequenzen, die man für sich daraus zieht.

Zu empfehlen ist eine Reflexion in einer vertrauten Gruppe, mit einer Partnerin oder einem Partner. Leitfragen für eine kollegiale Reflexion können sein: Was war für mich bei der Durchführung bedeutend? Was ist mir

besonders aufgefallen? Welches sind die Themen, an denen ich weiter arbeiten möchte? Welche Schlussfolgerungen ziehe ich aus den Ergebnissen und welche nächsten Schritte will ich gehen?

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen

- Erweiterung der Beobachtungsvielfalt
- schult eigene Wahrnehmung
- machbar wegen der Reduktion auf wenige Aspekte
- geeignet für Klassen- oder Jahrgangsteams
- guter Filter über einen längeren Zeitraum
- erfordert hohe Disziplin und Konsequenz
- ungefährlich, keine externe Evaluation
- effektiv und alltagstauglich

Methode: Beobachtung

Phase: Prozess, Produkt, Transfer

Nach: H. Altrichter und P. Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998, S. 124

Auf folgende Schülerinnen und Schüler möchte ich in der nächsten Zeit besonders achten

An meinem eigenen Verhalten ist mir aufgefallen

Mit folgender Unterrichtsmethode habe ich heute viel Aufmerksamkeit erreichen können

Mich hat heute besonders gestört

Mich hat heute besonders gefreut

Welche Störung hat mich heute am stärksten beeinträchtigt

Folgendes Schülerverhalten hat mich sehr nachdenklich gemacht

Ich habe den Eindruck, die Schülerinnen und Schüler haben heute viel/nicht viel gelernt, weil ...

Diese Unterrichtsmethode werde ich wieder/nicht wieder an so einer Stelle einsetzen.

Folgende Äußerungen einer Schülerin oder eines Schülers empfand ich als produktiv

Wodurch habe ich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gewonnen?

Folgende Anlässe für Störungen sind mir in Erinnerung

Welches Feedback habe ich heute von den Schülerinnen und Schülern zu meinem Unterricht verbal/nonverbal erhalten?

Fragebogen zur Partnerarbeit

Grundschule

Ziel: Der Zusammenhang zwischen Kommunikationskompetenz und Fachwissen soll untersucht werden.

Durchführung:

In einem Doppelkreis erhalten die Schülerinnen und Schüler im Innenkreis die Aufgabe, ihrem Gegenüber im Außenkreis etwas zu berichten. Dabei kann es sich um eine eigene Berichterstattung handeln, es kann aber auch eine Sachaufgabe sein. Nachdem der Innenkreis seinen Ursprungsbericht beendet hat, füllen alle Schülerinnen und Schüler den ersten Teil des Fragebogens aus.

Anschließend erfolgt die Nacherzählung durch das Kind im Außenkreis. Diese Nacherzählung wird durch die Schülerinnen und Schüler, von denen der Ursprungsbericht stammt, an Hand der im Fragebogen aufgeführten Kriterien beurteilt.

Besondere Hinweise: Vereinbarte Regeln zum Gesprächsverhalten von den Schülerinnen und Schülern können in ihrer Bedeutung direkt nachvollzogen werden und bleiben kein äußerliches Abstraktum.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen: Es kann untersucht werden, welche kommunikativen Bedingungen erfüllt sein müssen, um zu einer befriedigenden Fachleistung zu kommen.

Methode: Kombination aus kommunikativem Verfahren und schriftlicher Befragung

Phase: Produkt

Nach: Joachim Herrmann, Christof Höfer:
Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation.
S. 58 f.

Fragebogen Partnerarbeit Grundschule

■ Mein Partner hat mich angeschaut

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 ————— 6

■ Mein Partner hat mir aufmerksam zugehört

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 ————— 6

■ Mein Partner hat mir Fragen gestellt

ja nein

■ Mein Partner hat vollständig erzählt

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 ————— 6

■ Mein Partner hat in der richtigen Reihenfolge erzählt

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 ————— 6

■ Mein Partner hat nichts Eigenes hinzugefügt

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 ————— 6

■ Mein Partner hat treffende Ausdrücke benutzt

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 ————— 6

■ Mein Partner hat deutlich gesprochen

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 ————— 6

Smiley

Ziel: Beurteilung von Unterrichtsprojekten oder Konferenzen unter verschiedenen Aspekten. Evaluation einer Lehrerkonferenz, einer Fachkonferenz oder auch einer pädagogischen Konferenz mit externer Moderation oder Evaluation einer Unterrichtseinheit



Durchführung:

1. Der Smiley-Bogen und damit die Kriterien der Beurteilung sollten den SchülerInnen vor Projektbeginn bekannt sein. Ebenso sollten auch alle TeilnehmerInnen einer Konferenz über die Fragen des Beurteilungsbogens informiert werden.
2. Der Bogen wird am Ende eines Unterrichtsprojektes oder einer Konferenz ausgefüllt.
3. Die Ergebnisse werden auf der Folgekonferenz bzw. in einer der folgenden Unterrichtsstunden präsentiert.
4. Das Ergebnis wird gemeinsam besprochen und bewertet.

Besondere Hinweise:

- Auch bei diesem Instrument ist zu beachten, dass die Fragen so umformuliert werden müssen, dass sie zur eigenen Situation passen und damit zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit beitragen können.
- Dieses Instrument ist vor allem für die Evaluation extern moderierter Konferenzen oder zur Beurteilung von geladenen Experten in der Schule geeignet.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen: Ist schnell einsetzbar und auszuwerten.

Methode: schriftliche Befragung

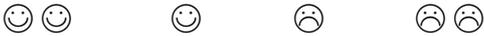
Phase: Produkt

Nach einer Idee von A. Hornung

Smiley: Projekt

Projekttitle:

Wurden deine Erwartungen an das Projekt erfüllt?



War das Thema interessant für dich?



Waren die Arbeitsmaterialien hilfreich?



Wie war für dich die Arbeit in deiner Arbeitsgruppe?



Unterstützung durch die Lehrerin/den Lehrer



...



...

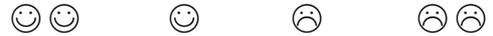


...



sehr gut
 gut
 schwach
 miserabel

Planung des Projektes



Einsatz von Medien



Beteiligung der Schülerinnen und Schüler



Arbeitsatmosphäre in der Klasse



Verbesserungsvorschläge



...



...



...



Vielen Dank!

Smiley: Konferenz

Konferenz:

Eigene Erwartungen: Wie wurden sie erfüllt?



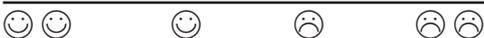
Transparenz der Ziele: Waren die Ziele klar?



Zielerreichung: Wurden diese Ziele erfüllt?



Schriftliche Unterlagen: Waren sie hilfreich?



Sind die beschlossenen Maßnahmen umsetzbar?



...



sehr gut
 gut
 schwach
 miserabel

Organisatorischer Ablauf



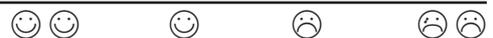
Informationsmethoden/Medien



Teilnehmer-Einbeziehung



Atmosphäre der Konferenz



Verbesserungsvorschläge



...



Vielen Dank!

Leistungsbilanz-Bogen

Ziel: Mit diesem Instrument ist es möglich, eine kritische Bilanz der Arbeit in einem Kollegium oder einer Lerngruppe für einen längeren Zeitraum (beispielsweise ein Schulhalbjahr) vorzunehmen.

Durchführung:

1. In der Gruppe (maximal 10 Personen) füllen alle ihren Bilanzbogen individuell aus. Anschließend werden die Ergebnisse auf zwei eigens vorbereitete Flip-Charts übertragen: „Leistungen“ und „Misserfolge“.
2. Die Gruppe diskutiert im nächsten Schritt über die Ergebnisse und versucht über je drei positive und negative Aspekte der Arbeit einen Konsens zu erzielen. Sodann einigt man sich, in welcher Reihenfolge und wie die drei „Misserfolge“ bearbeitet und wie die drei Erfolge stabilisiert werden können.
3. Zum Schluss werden Verantwortlichkeiten festgelegt.

Besondere Hinweise: Ein anspruchsvolles Verfahren, das in unveränderter Form sicher eher für Kollegien oder ältere SchülerInnen geeignet ist.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen: noch nicht vorhanden

Methode: schriftliche Befragung

Phase: Prozess

nach: Elmar Philipp: Gute Schule verwirklichen. S. 75/76

Welche Leistungen hat unser Kollegium (unsere Gruppe, unser Kurs) in den vergangenen sechs Monaten gemeinsam erbracht? (in Stichworten)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Welche Probleme konnten in dem genannten Zeitraum nicht gelöst werden? (in Stichworten)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Ziel: Bestandsaufnahme über gelungene und bestehende Kooperationen bei SchülerInnen oder LehrerInnen

Durchführung:

1. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer bekommt 3 Meter lange Bänder in der Anzahl, wie es in der Gruppe Personen gibt, mit der sie oder er regelmäßig gut zusammen arbeitet.
2. Die Lehrerin oder der Lehrer in der Klasse respektive der Schulleiter oder die -leiterin im Kollegium gibt die Leitfrage vor, zum Beispiel: Mit wem habe ich im letzten Projekt oder Schulhalbjahr kontinuierlich zusammen gearbeitet?
3. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen einen Moment Zeit, sich auf die Frage einzustellen. Sie nehmen sich dann so viele Bänder, wie sie mit Personen zusammen gearbeitet haben und geben diesen jeweils ein Ende eines Bandes während sie selbst die anderen Enden der Bänder in der Hand behalten.
4. Die so dargestellten Verbindungen sind ein Spiegelbild der Kooperationslinien.
5. Das Bild wird „eingefroren“, indem alle auf ihrem Platz stehen bleiben. Gemeinsam wird das Kooperationsnetz ausgewertet und auf einem Flipchart oder auf der Tafel protokolliert. Danach wird das Bild aufgelöst.
6. In einem nächsten Schritt werden folgende Fragen gemeinsam besprochen:
 - Wie bewerten wir unsere Kooperation?
 - Was möchten wir, sollten wir verändern?
 - Was brauchen wir, um zu einer intensiveren Kooperation zu kommen?
7. Die Antworten auf die Fragen werden ebenfalls für alle sichtbar protokolliert. Im Anschluss an diese Gesprächsrunde werden Verabredungen mit einer Zeitvorgabe getroffen und verantwortliche Personen genannt.

Besondere Hinweise:

- Der gesamte Prozess muss von einer Person moderiert werden.
- Die Gespräche müssen so mitgeschrieben werden, dass sie für alle sichtbar sind. So können die Teilnehmenden überprüfen, ob alles Gesagte aufgenommen wird, und es können Redundanzen vermieden werden.
- Diese Methode kann beispielsweise nach einem Projekt in einer Klasse eingesetzt werden. Im Kollegium kann die Methode beim Thema Kooperation und Kommunikation sowohl zu Beginn des Themas als auch als Abschluss eines Prozesses zur Förderung der internen Kooperation angewandt werden.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen: noch nicht vorhanden

Methode: kreative Darstellung

Phasen: Input, Prozess, Produkt, Transfer

Selbst- und Gruppenbeobachtung zum Kommunikationsverhalten in Gruppen

Gymnasium, Mathematik- und Fremdsprachenunterricht

Ziel: Selbst- und Gruppenbeobachtung

Durchführung: Die beobachtende Person soll eine Eintragung (ein Kreuz oder ähnliches) auf der Linie markieren, die sich als Skala zwischen den beiden inhaltlichen Gegensätzen zu dem jeweiligen Kriterium erstreckt. Vorgenommen wird eine solche Eintragung, nachdem eine festgelegte Zeitspanne verstrichen ist, quasi als rückblende Beobachtung und abschließende Bewertung.

Varianten:

- Die Arbeitsgruppe einigt sich auf eine Bewertung für jedes Gruppenmitglied, oder es wird eine Schülerin oder ein Schüler zum Beobachtenden ernannt, die oder der dann eine Bewertung für die einzelnen Gruppenmitglieder vornimmt.
- Die Lehrkraft rückt eine der Gruppen ins Zentrum der Beobachtung und nimmt als nicht teilnehmende Person die Bewertung vor.

Nach: Joachim Herrmann, Christof Höfer: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. S.80 f.

Besondere Hinweise:

Der Beobachtungsbogen dient der Feststellung, inwieweit es SchülerInnen gelingt, vereinbarte Regeln für sich zu übernehmen, sie anzuwenden und einzuhalten.

Ein derartiger Beobachtungsbogen ist sehr einfach zu erstellen und beliebig zu erweitern, zu verändern und umzustellen.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen:

Wichtig zu beachten ist eine sorgfältige Formulierung in der Konstruktion von Gegensätzen. Wenn die Vereinbarung positiver Regeln noch ohne allzu große Probleme gelingt, sind damit nicht schon die inhaltlichen Gegenteile der positiven Normen gegeben. Hilfreich ist es, die Schülerinnen und Schüler an der Formulierung der Gegensätze zu beteiligen.

Methode: Beobachtung

Phase: Prozess

Beobachtungsbogen: Selbstbeobachtung und Gruppenbeobachtung		
1.	lässt andere ausreden	1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 unterbricht häufig
2.	bleibt beim Thema	1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 schweift oft ab
3.	kommentiert Beiträge anderer positiv	1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 kommentiert Beiträge anderer negativ
4.	verwendet Fachsprache	1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 vermeidet Fachsprache
5.	redet verständlich in vollständigen Sätzen	1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 verwendet nur Schlagworte
6.	verwendet die Zielsprache (nur für Fremdsprachenunterricht)	1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 vermeidet Zielsprache
7.	erklärt Lösungswege (nur für Mathematikunterricht)	1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5 rechnet vor

© Schule und Co.

Ziel der Ein-Punkt-Fragetechnik ist es, in kurzer Zeit und mit geringem Aufwand eine Einschätzung, Tendenz oder Beurteilung zu einem Thema von einer Gruppe einzuholen.

Durchführung:

1. Sie zeichnen auf einem Plakat einen Zahlenstrang mit einer Skalierung von 0 bis 10 auf.

Je nach Anzahl der Fragen oder Problemfelder, die Sie durch die Gruppe bewertet haben möchten, benötigen Sie entsprechende Zahlenstränge auf je einem Plakat.

Die jeweiligen Fragen oder Aussagen zu Problemfeldern **müssen**:

- knapp und präzise sein,
- mehrere Antworten zulassen,
- zum Denken anregen,
- Meinungsvielfalt fördern,
- Probleme umreißen,
- echte Fragen sein, die man beantwortet haben möchte,
- Meinungen und Erfahrungen abfragen,
- Betroffenheit erzeugen.

Achtung! Die Fragen und Aussagen sollen nicht:

- wertend oder
- manipulierend sein
- und sie sollen kein Wissen abfragen.

2. Die Fragen werden der Gruppe (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer) vorgelesen. Alle Beteiligten bekommen einen Moment Zeit, sich die Antworten bzw. die Bewertung der Fragen zu überlegen, und erst wenn alle zum Bepunkten bereit sind, können die Fragen jeweils mit einem Punkt pro Person auf der Skala bewertet werden.

3. Direkt im Anschluss werden die entstandenen Ergebnisse von der Gesamtgruppe interpretiert. Die Interpretationen und Kommentare werden auf die jeweiligen Plakate mitgeschrieben (Fließprotokoll).

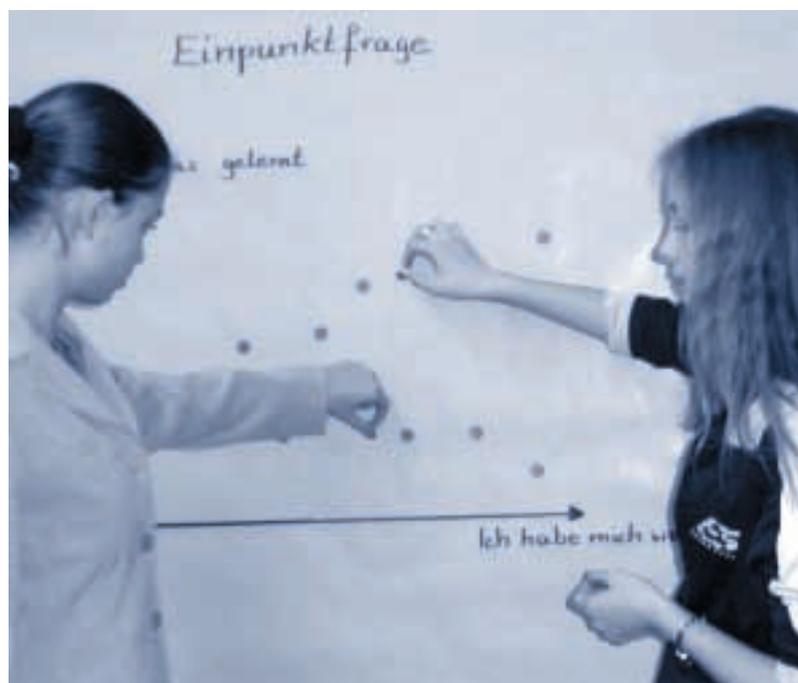
Besonderer Hinweis: Zur Bepunktung können Sie Klebepunkte verwenden. Es können aber auch Punkte aufgemalt werden.

Einschätzung durch LehrerInnen und SchülerInnen: Dieses Instrument ist in allen Schulstufen und in Kollegien einzusetzen. Der Prozess muss von einer Person moderiert werden.

Methode: kreative Darstellung

Phase: Input, Prozess, Produkt, Transfer

siehe dazu Seite 26: Praxistest Ein-Punkt-Frage. Konkrete Erfahrungen mit einem Evaluationsinstrument.



Ziel: Überprüfung der Unterrichtsziele „Anwendung der gelernten Verben in ihrer richtigen Bedeutung“ und „grammatikalisch richtige Verwendung der gelernten Verben“ im Deutschunterricht und im Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Durchführung:

1. Auf einem großen Plakat sind die Verben, die Sie mit den Schülern einüben, in einer Tabelle so groß aufgeschrieben, dass alle Schülerinnen und Schüler sie vom Platz aus lesen können. Die Tabelle hat so viele Zeilen wie Verben und so viele Spalten wie Unterrichtsstunden, die Sie für die Evaluation des Unterrichtsthemas „Mündlicher Einsatz von Verben“ verwenden wollen. Diese Tabelle übertragen Sie auf Din-A4-Format (oder Sie kopieren die rechte Seite).
2. Jeweils ein Schüler oder eine Schülerin wird für etwa 15 Minuten einer Unterrichtsstunde zum Verben-Fänger oder zur Verben-Fängerin erklärt. Die Aufgabe der FängerInnen ist es hierbei, alle von den SchülerInnen mündlich verwendeten und auf der Tabelle vorhandenen Verben einzufangen, indem sie die gehörten Verben mit einem Strich markieren. Je nach Alter der SchülerInnen kann die Zeit der Beobachtung von 15 Minuten auch verlängert werden. Die vorgegebene Zeit sollte von der Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen abhängig gemacht werden.
3. Zum Schluss der Stunde wird das Ergebnis in das Klassen-Plakat übertragen und gemeinsam ausgewertet.

Besondere Hinweise: Diese Evaluationsmethode ist vor allem in der Grundschule einsetzbar.

Einschätzung durch LehrerInnen und SchülerInnen:

- machbar
- entlastend für die LehrerInnen
- motivierend für die SchülerInnen
- schärft die Beobachtung der SchülerInnen

Methode: Beobachtung

Phase: Prozess; Produkt

Ziel: Momentaufnahme zu einer Frage

Durchführung:

- Die Zielfrage, zu der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußern sollen, wird klar und eindeutig formuliert (eventuell visualisiert), zum Beispiel: Wie fühle ich mich jetzt? oder: Was ist mir im Moment wichtig?
- Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer äußert sich ganz kurz und knapp zu dieser Frage, die Äußerungen werden nicht kommentiert oder diskutiert.
- Variante Wetterbericht: Abschlussblitzlicht in Form eines Wetterberichtes („Nach dichtem Nebel und vereinzelt Frosteinbrüchen zu Beginn jetzt heiter bis wolbig“).

Besondere Hinweise:

- Dieses Instrument ist in allen Klassenstufen und in Kollegien anzuwenden.
- Vor einer Blitzlichtrunde sollten folgende Verabredungen mit der Gruppe getroffen werden:
 - Es spricht immer nur eine Person.
 - Keine Kommentare zu dem Gesagten.
 - Die Antworten müssen auf die Frage bezogen sein, nicht zu lang und nicht nach dem Motto: Was ich schon immer mal sagen wollte.
 - Es gilt die Regel: Wer etwas sagen möchte, kann etwas sagen; keiner muss etwas sagen.
 - Niemand wird für das Gesagte zurechtgewiesen.
- Zur Unterstützung der Regel „Es spricht immer nur eine Person“ kann ein „Sprechstein“ oder irgendein Gegenstand verwendet werden. Nur die Person, die den Stein in der Hand hält, darf sprechen.

Einschätzung durch LehrerInnen und SchülerInnen:

- Schnell und ohne viel Aufwand möglich
- Gute Möglichkeit, zu erfahren, wie die SchülerInnen den Unterricht oder LehrerInnen die Konferenz oder eine Arbeitsgruppe empfunden haben und was sie sich für die weitere Zusammenarbeit wünschen.

Methode: kommunikatives Verfahren

Phase: Prozess; Produkt

Ziel: Rückmeldung zu neuen Formen der Gruppenarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern

Durchführung: Am Ende von Gruppenarbeitsstunden wird der Fragebogen über längere Zeit – im konkreten Fall über mehrere Wochen – eingesetzt, um die Effektivität und die Lernatmosphäre zu ermitteln.

Besondere Hinweise: keine

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen:

Ergebnisse einer solchen Befragung sind in ihrer statistischen Form noch kein aussagekräftiger Hinweis auf guten Unterricht oder Notwendigkeiten der Verbesserung. Man muss

an Ergebnisse, vor allem negativer Art, fragend herangehen: Wie kommt es, dass Partnerarbeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum Erfolg beiträgt, Gruppenarbeit aber nicht? usw.

In einem konkreten Fall hat die betreffende Kollegin begonnen, die Arbeitsanweisungen für die Gruppenarbeit neu zu gestalten, damit in der Arbeitsgruppe tatsächlich neue Aufgaben gelöst werden müssen, sich also ein inhaltlicher Wechsel zwischen Partner- und Gruppenarbeit vollzieht.

Methode: schriftliche Befragung

Phase: Prozess

Nach: Joachim Herrmann, Christof Höfer:
Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation.
S. 48 f.

Fragebogen zur Gruppenarbeit	Gymnasium 7. Klasse								
Datum:	Stunde:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Worum ging es in der heutigen Stunde?									

■ Wann habe ich am meisten gelernt?									
<input type="checkbox"/> als ich allein arbeitete <input type="checkbox"/> als ich im Tandem arbeitete <input type="checkbox"/> als ich in der 4er-Gruppe arbeitete <input type="checkbox"/> als der Lehrer in der Klasse das Wesentliche erklärte									
■ Wer hat mir am meisten geholfen?									
<input type="checkbox"/> andere Schüler/Schülerinnen <input type="checkbox"/> Lehrer/Lehrerin <input type="checkbox"/> die Arbeitsgruppe <input type="checkbox"/> niemand									
■ Habe ich anderen geholfen?									
<input type="checkbox"/> viel..... <input type="checkbox"/> mittel..... <input type="checkbox"/> wenig									
■ Wie habe ich im Unterricht mitgearbeitet?									
<input type="checkbox"/> viel..... <input type="checkbox"/> mittel..... <input type="checkbox"/> wenig									
■ Wie habe ich in der Arbeitsgruppe mitgearbeitet?									
<input type="checkbox"/> viel..... <input type="checkbox"/> mittel..... <input type="checkbox"/> wenig									
Was hat mir Spaß gemacht?									

Was hat mir keinen Spaß gemacht?									

© Schule und Co.									

Ziel: Ein Verfahren, um Ideen in Gruppen zu sammeln und zu bewerten, etwa Ideen zu der Fragestellung: „Wie lassen sich die im Zusammenhang mit Evaluation gesammelten Daten am besten an das Kollegium weitergeben?“

6–3–5 steht für den methodische Aufbau:
6 Teilnehmer, 3 Ideen, 5 Weitergaben

Durchführung:

Sechs TeilnehmerInnen äußern jeweils schriftlich drei Ideen und geben diese fünfmal weiter. Dazu erhalten sie ein Blanko-Formular. Am wichtigsten ist dabei der Hinweis, dass der Teilnehmer oder die Teilnehmerin nur einmal die Möglichkeit hat, nämlich in der ersten Zeile des abgebildeten „Gitters“ (siehe Instrument), die eigenen drei Originalbeiträge zum Thema der Sitzung zu formulieren. Diese Originalideen werden von den übrigen Kolleginnen und Kollegen weiterentwickelt.

Eine mögliche Vorgabe für die Strukturierung könnte sein:

- Originalidee 1 sollte für die Schule eine Neuerung darstellen (zum Beispiel bezüglich Datenpräsentation)
- Originalidee 2 sollte bewusst auf vorhandenen Stärken der Schule aufbauen
- Originalidee 3 sollte an etwaigen negativen (Evaluations-)Erfahrungen anknüpfen und daraus die Lehre ziehen.

Für die Formulierung der Originalideen und der Weitergaben hat jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer 45 Minuten Zeit.

Beim weiteren Fortgang sollten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Einstieg in die Auswertung ihr Originalformular zurück-erhalten, durchsehen und dann kommentieren.

Ein weiterer Auswertungsschritt könnte darin bestehen, dass alle jeweils die drei Stichworte der fünften Wiedergabe auf eine Karte notieren und an die Wand heften.

Besondere Hinweise:

Kann in besonderem Maße Kreativität fördern, weil durch die quasi private Schreibsituation – noch stärker als beim Brainstorming – die üblichen automatischen „Filter“ (Ideen, die vom Gewohnten abweichen, fallen gleich der Selbstzensur zum Opfer) ausgetrickst werden.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen: noch nicht vorhanden

Methode: schriftliche Befragung

Phase: Kontext

Nach: Elmar Philipp: Gute Schule verwirklichen. S. 90/91

Methode 6—3—5

↓ Namen	Idee 1	Idee 2	Idee 3
Originalidee:			
1. Weitergabe:			
2. Weitergabe:			
3. Weitergabe:			
4. Weitergabe:			
5. Weitergabe:			

Fragebogen zur Abschlussreflexion

Berufskolleg, Klasse 12

Ziel: Einschätzung der verschiedenen Aspekte von Unterricht durch Schülerinnen und Schüler

Durchführung:

1. Der Fragebogen wird ausgeteilt, von den Schülerinnen und Schülern anonym ausgefüllt und zurückgegeben.
2. Die Rückmeldungen werden in einem Fragebogenvordruck aufsummiert und die Ergebnisse den Schülerinnen und Schülern vorgestellt.
3. Es findet eine intensive Kommunikation über die Ergebnisse statt.

Besondere Hinweise:

Wichtig ist die Auseinandersetzung über die Ergebnisse mit denjenigen, die den Fragebogen ausgefüllt haben. Die Befragten haben das

Recht und den Anspruch zu erfahren, wie ihr Beitrag zu einem Gesamtergebnis ist. Oft wird auch erst in der Aussprache deutlich, welche Gründe zu welchen Antworten führten.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen:

Die Auswertung solcher Bögen führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Sicht von Unterricht ernst genommen fühlen und bereit sind, persönliche und kritische Stimmen zum Unterricht abzugeben.

Methode: schriftliche Befragung

Phase: Prozess

Nach: Joachim Herrmann, Christof Höfer: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. S. 46f.

Abschlussreflexion					
Klasse: _____					
	Bewertung	++	+	-	--
a. Der Unterricht im Fach Deutsch hat mir Spaß gemacht		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Die Themen waren interessant		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Die behandelten Themen beherrsche ich		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Den Wechsel von Frontalunterricht, Einzelarbeit und Gruppenarbeit fand ich		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Die eingesetzten Methoden beherrsche ich		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Die Kommunikation in den Zweier- und Vierergruppen war		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Meine Beiträge zu den Gruppenarbeiten waren		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Die Themenbildung durch Zufall (Ausählen, Karten, Nummerierung) war		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Meine Beeinflussung des Gruppengeschehens war		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Schule und Co.

Schreibdialog zur Evaluation einer Veranstaltung anhand von Leitfragen

Ziel: Gemeinsame Reflexion eines Projektes oder einer ganztägigen Veranstaltung unter verschiedenen Aspekten

Durchführung:

Die einzelnen offenen Fragen stehen auf verschiedenen Stelltafeln und werden von den TeilnehmerInnen öffentlich schriftlich beantwortet. Die Beteiligten schreiben ihre Antworten auf und lesen die Antworten der anderen. Es gibt die Möglichkeit, Bezüge zu dem bereits Aufgeschriebenen herzustellen. Am Ende folgt ein moderiertes Gruppengespräch über das Gesamtergebnis.

Besondere Hinweise: keine

Einschätzungen von LehrerInnen und

SchülerInnen: liegen noch nicht vor

Methode: schriftlicher Dialog

Phase: Produkt

Nach: Nanninga

(Interventio, Hamburg)

▼ Beispiel: Leitfragen für die Evaluation am Abschluss einer Veranstaltung

Eine Leitfrage pro Flipchart, die Frage wird jeweils an dessen oberen Rand geschrieben. Die Flipcharts werden im Raum aufgehängt. Die TeilnehmerInnen schreiben ihre Antworten auf und lesen zugleich die Antworten der anderen. Ein Gruppengespräch folgt.

... und das möchte ich der Gruppe mit auf den Weg geben:

Was ich zum Schluß dem Leiter oder der Leiterin noch sagen möchte ...

Womit ich noch nicht fertig bin, woran ich noch arbeiten muß, worüber ich nachdenken will ...

Etwas, was ich mir für die nächste Zeit in meiner Arbeit noch vornehmen möchte ...

... und das ist für mich mein wichtigster persönlicher Lernerfolg:

Hier ist der Mülleimer der Veranstaltung! – Und das möchte ich in ihm entsorgen:

Ziel: Optimale Nutzung eines vorhandenen Datenstandes für die Evaluation eines ausgewählten Bereiches

Durchführung:

- Klärung der Datenhoheit, nötigenfalls Einholen der Berechtigung zur Nutzung bestimmter Daten.
- Suchen und Zusammenstellen oder Exzerpieren vorhandener bedeutsamer Datenquellen (z. B. Unfallberichte).
- Entwicklung einer Checkliste für die Datenanalyse: Was ist das Ziel der Analyse? – Zum Beispiel Umgestaltung des Pausenhofes unter Berücksichtigung der Unfallsituation in der Schule: Welche Hinweise lassen sich dem Datenmaterial auf welche Weise entlocken?
- Durchführung der Datenanalyse, Zusammenfassung der Ergebnisse: Wo, wie, wann kommt es zu den meisten Unfällen am Schulhof? etc.
- Anhand dieser Ergebnisse Erarbeitung einer Checkliste für Ergänzung und Reanalyse der Daten, beispielsweise für ein Interview mit der Schulsekretärin, dem Hauswart, den Pausenaufsicht führenden LehrerInnen zur Frage nach Unfallanlässen, -hergängen und nach weiteren Beobachtungen in diesem Zusammenhang.
- Auswertung der zusätzlich erhobenen Daten.
- Auf der Basis dieser Fakten Konzept für die zu planenden Veränderungen erstellen.

Besondere Hinweise:

Bei der Nutzung vorhandener Daten vorher gut überlegen, was man wissen will, welche kritischen Punkte man eventuell berühren könnte und ob man aus dem Erfahrenen auch wirklich Folgerungen ziehen kann und will.

Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen: liegen noch nicht vor.

Methode: Dokumentenanalyse, Interview

Phase: Kontext

**Beispiel einer Checkliste
für ein Interview mit der Schulsekretärin zwecks Umgestaltung des Schulhofes**

1. Was für Unfälle passieren während des Schulalltages?

2. Zu welchen Tageszeiten passieren sie am häufigsten?

3. An welchen Orten auf dem Schulgelände finden sie statt?

4. Gibt es Häufungen bei bestimmten Aufsichtspersonen? (heikel, gut überlegen)

5. Worüber beschweren sich Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit Pausen am meisten bei Ihnen?

Ziel: Detaillierte Rückmeldungen über den eigenen Unterricht bzw. über die eigene Führungskompetenz erhalten, und zwar in einer Form, die, verglichen mit direkten Abfragemethoden, erfahrungsgemäß auch ein offen(er)es Aussprechen von Kritik ermöglicht; dabei ein Stück weit Objektivierung der persönlichen Rückmeldungen, da die Fragebogenform deren Vergleichen und Quantifizieren erleichtert.

Durchführung:

- Durch ein oder mehrere ausführliche Gespräche die Befragung gut vorbereiten.
- Fragebogen austeilen, bei jüngeren SchülerInnen bei Bedarf Erklärungen geben. Die Gefahr der Beeinflussung lieber bewusst in Kauf nehmen als Fragen zu den Items unbeantwortet lassen.
- Beim Vorgesetztenfragebogen die Einsammel- und Übergabemodalitäten genau festlegen.
- Auswertung vornehmen.
- Ergebnisse wiederum mit den Beteiligten in geeigneter Form besprechen.

Besondere Hinweise:

Wenn seitens der Schulleitung, der Behörde oder der Eltern das systematische Einholen von anonymem Schülerfeedback gefordert oder gefördert wird, so darf nicht vergessen werden, dass eine solche Evaluationsmaßnahme noch immer bei vielen LehrerInnen angstbesetzt ist. Deshalb sind begleitende Maßnahmen empfehlenswert, beispielsweise das Anbieten von Kommunikationsgelegenheiten wie einem Jour fixe der Schulleitung einmal im Monat, natürlich mit freiwilliger Teilnahme. Da lädt die Schulleitung zu Kaffee und Kuchen, und es werden in lockerer Atmosphäre aktuelle Themen diskutiert (zum Beispiel Evaluationsmaßnahmen). Besonders wirkungsvoll, um die Akzeptanz von Schülerfeedback in einem Kollegium zu erhöhen: wenn zugleich die Schulleitung die LehrerInnen um systematisches anonymes Feedback ersucht.

Methode: schriftliche Befragung

Phase: Prozess, Produkt

Kopiervorlagen:

- ▶ [Lehrkräfte an Schulleitung](#) (Seite 79)
- ▶ [Schülerinnen und Schüler an Lehrkräfte](#) (Seite 83)
- ▶ [Eltern an Lehrerinnen und Lehrer](#) (Seite 85)



Lehrkräfte an die Schulleitung

erarbeitet von der Abteilung
Schulpsychologie-Bildungsberatung,
der Personalabteilung und
den pädagogischen Abteilungen
des Stadtschulrates für Wien

Einer der wichtigsten Aspekte von echtem und gewinnbringendem Feedback liegt in der Freiwilligkeit. Die Feedbacknehmerinnen und Teilnehmer müssen Feedback wollen, wenn es wirksam sein soll.

1. Ich fühle mich von meiner Schulleitung in pädagogischer Hinsicht beraten

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

2. Ich fühle mich von meiner Schulleitung in didaktischer Hinsicht beraten

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

3. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung fördert die Kooperation unter der Kollegenschaft

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

4. Ich fühle mich von meiner Schulleitung über alle schulischen Angelegenheiten informiert

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

5. Für schulische Entscheidungen, die auch mich betreffen, gibt es bei uns einen adäquaten Meinungsbildungsprozess

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

6. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung trifft transparente und nachvollziehbare Entscheidungen

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

7. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung behandelt mich in arbeitsrechtlicher Hinsicht fair und offen (Lehrfächerverteilung, Stundenplan)

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

8. Ich habe das Gefühl, dass meine Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen von meiner Schulleitung gewünscht wird

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 ja, deutlich

Verbal:
.....

9. Ich fühle mich in gesamtschulische Entscheidungen eingebunden (Schulversuche, Fremdsprachen, Schultypen ...)

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 adäquat

Verbal:
.....

10. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung bemüht sich in Konflikten zwischen Eltern und Schülern versus Lehrerinnen/Lehrer um eine ausgewogene und gerechte Position

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 optimal

Verbal:
.....

11. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung vertritt ihre Position deutlich

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 völlig

Verbal:
.....

12. Ich fühle mich von meiner Schulleitung gegenüber der Behörde gut vertreten

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 völlig

Verbal:
.....

13. Meine Schulleitung ermuntert mich zum Erproben von Neuerungen in der Schule

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 ja, sehr stark

Verbal:
.....

14. Ich habe das Gefühl, meine Arbeit in der Schule wird von der Schulleitung gewürdigt

überhaupt nicht 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 adäquat

Verbal:
.....

15. Meine Schulleitung ist fähig, mich für neue Ideen zu begeistern

in keiner Weise **0** — **1** — **2** — **3** — **4** — **5** — **6** ganz massiv

Verbal:
.....

16. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung kennt meine Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, meinen Unterrichtserfolg sowie meine Unterrichtsmethoden aus eigener Anschauung

überhaupt nicht **0** — **1** — **2** — **3** — **4** — **5** — **6** völlig

Verbal:
.....

17. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung will immer über alle Aktivitäten in der Schule informiert sein

überhaupt nicht **0** — **1** — **2** — **3** — **4** — **5** — **6** völlig

Verbal:
.....

18. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung gibt mir die Möglichkeit, selbstständige Entscheidungen zu treffen

überhaupt nicht **0** — **1** — **2** — **3** — **4** — **5** — **6** völlig

Verbal:
.....

19. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung schafft günstige Arbeitsbedingungen für mich

überhaupt nicht **0** — **1** — **2** — **3** — **4** — **5** — **6** völlig

Verbal:
.....

20. Ich habe den Eindruck, ich kann mich jederzeit mit Problemen an meine Schulleitung wenden, ohne Missfallen zu erregen oder Nachteile befürchten zu müssen

überhaupt nicht **0** — **1** — **2** — **3** — **4** — **5** — **6** stimmt vollkommen

Verbal:
.....

**21. Konfliktlösungskompetenz:
Ich meine, meine Schulleitung löst im Allgemeinen Konflikte an unserer Schule zufriedenstellend und professionell**

überhaupt nicht **0** — **1** — **2** — **3** — **4** — **5** — **6** stimmt vollkommen

Verbal:
.....

22. Der Umgangston meiner Schulleitung mit mir ist

ungeduldig/unfreundlich 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 ruhig/freundlich

Verbal:
.....

23. Die Kommunikationsfähigkeit meiner Schulleitung erscheint mir

sehr mangelhaft 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 ausgezeichnet

Verbal:
.....

24. Ich fühle mich persönlich an- und ernstgenommen von meiner Schulleitung

keineswegs 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 voll und ganz

Verbal:
.....

25. Meine Schulleitung hat folgendes Verhältnis zu Kritik

absolut verhindernd 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 sehr fördernd

Verbal:
.....

26. Ich schätze die Organisationsfähigkeit meiner Schulleitung ein als

sehr gering 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 hervorragend

Verbal:
.....

27. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung gestaltet Konferenzen inhaltlich

uninteressant 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 hervorragend

Verbal:
.....

28. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung gestaltet Konferenzen im Hinblick auf die Zeitökonomie

unzureichend 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 höchst ökonomisch

Verbal:
.....

29. Ich habe den Eindruck, meine Schulleitung initiiert zu viele Neuerungen auf einmal

ja, definitiv 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 auf keinen Fall

Verbal:
.....

erarbeitet von der Abteilung
Schulpsychologie-Bildungsberatung, der
Personalabteilung und den pädagogischen
Abteilungen des Stadtschulrates für Wien;
weitgehend modifiziert von der Schulkonferenz
am Gymnasium Wien 12, Singrienergasse

Einer der wichtigsten Aspekte von echtem und gewinnbringendem Feedback liegt in der Freiwilligkeit. Die Feedbacknehmerinnen und Teilnehmer müssen Feedback wollen, wenn es wirksam sein soll.

1. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin erklärt auch schwierige Dinge so, dass ich sie verstehe.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

2. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin zeigt uns, wie der Stoff in seinem/ihrem Fach mit anderen Fächern zusammenhängt.

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 häufig

3. Es ist für mich erkennbar, welche Ziele im Unterricht verfolgt werden (das heißt, unser Lehrer/unsere Lehrerin bespricht mit uns, was wir lernen sollen und warum wir das lernen sollen).

selten 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 immer

4. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin ist bei der Notengebung gerecht und erklärt genau, warum jemand eine bestimmte Note bekommt.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

5. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin setzt abwechselnd verschiedene Unterrichtsformen ein, z. B. Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Lehrervortrag, Schülerreferate usw.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

6. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin setzt verschiedene Medien ein (Buch, Tonkassetten, Filme, Videos, Computer usw.).

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 regelmäßig

7. Alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse werden von unserem Lehrer/unsere Lehrerin fair behandelt, er/sie hat keine besonderen „Lieblinge“ unter den Schülerinnen und Schülern.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

8. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin verbessert die schriftlichen Übungen (Arbeitsblätter, Hausaufgaben, Mitschriften usw.).

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 regelmäßig

9. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin hat Freude an der Arbeit mit uns Schülerinnen und Schülern, das merke ich daran, dass er/sie freundlich und geduldig mit uns umgeht.

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 immer

10. Wenn ich ein schulisches oder ein persönliches Problem habe oder wenn in der Klasse ein Konflikt (ein Streit) ausbricht, kann ich jederzeit zu unserem Lehrer/unsere Lehrerin kommen.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

11. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin gibt mir die Möglichkeit, mir im Unterricht selbstständig etwas zu erarbeiten.

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 regelmäßig

12. Wenn Schülerinnen oder Schüler Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts machen, geht unser Lehrer/unsere Lehrerin darauf ein.

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 regelmäßig

13. Unser Lehrer/unsere Lehrerin hilft mir dabei, mir eine eigene Meinung zu bilden und sie auch vor den anderen zu sagen.

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 regelmäßig

14. Im Unterricht unseres Lehrers/unsere Lehrerin lerne ich alles, was ich für die Prüfungen brauche, und es wird nur geprüft, was durchgenommen und geübt worden ist.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

15. Durch die Art, wie unser Lehrer/unsere Lehrerin prüft, fühle ich mich

ganz verunsichert 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 sehr ermutigt

16. Unser Lehrer/Unsere Lehrerin ist selbst sehr darum bemüht, dass niemand sitzenbleibt.

stimmt gar nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

17. Unser Lehrer/unsere Lehrerin unternimmt mit uns auch etwas außerhalb des Unterrichts (Teilnahme an Wettbewerben, Theaterbesuche, Ausstellungsbesuche und Ähnliches).

nie 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 sehr oft

18. Was mir noch besonders am Herzen liegt (Wünsche, Anregungen):

.....
.....

erarbeitet von der Abteilung
Schulpsychologie-Bildungsberatung,
der Personalabteilung und
den pädagogischen Abteilungen
des Stadtschulrates für Wien;
modifiziert von den Mitgliedern des SGA
am GRg Wien 12, Singrienergasse

Einer der wichtigsten Aspekte von echtem und gewinnbringendem Feedback liegt in der Freiwilligkeit. Die Feedbacknehmerinnen und Teilnehmer müssen Feedback wollen, wenn es wirksam sein soll.

I. Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes (nach den Angaben meines Sohnes/meiner Tochter)

1. Lehrstoffvermittlung: Mein Kind kennt sich zuhause bei neu durchgenommenem Stoff

sehr oft nicht aus 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 immer aus

2. Ich muss meinem Kind bei der Hausübung und vor Prüfungen helfen bzw. Nachhilfe bezahlen.

immer 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 nie

3. Üben/Wiederholen: In der Schule wird weiter zurückliegender Lehrstoff und auch neu durchgenommener ständig wiederholt und geübt.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

4. Schriftliche Übungen werden von der Lehrerin/vom Lehrer meines Kindes

nicht kontrolliert 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 regelmäßig kontrolliert

II. Erzieherisches Wirken

5. Engagement des Lehrers/der Lehrerin für Kinder und Jugendliche und Interesse an der Arbeit mit ihnen sind

nicht vorhanden 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 vorhanden

6. Mein Kind vermittelt mir den Eindruck, dass die Lehrerin/der Lehrer die Kinder und Jugendlichen achtet und schätzt.

stimmt nicht 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 stimmt genau

7. Mein Kind behauptet, es könne sich mit Problemen/bei Konflikten an den Lehrer/die Lehrerin wenden.

gar nicht möglich 0 ————— 1 ————— 2 ————— 3 jederzeit möglich

8. Ich bekomme aus den Aktivitäten meines Kindes den Eindruck, dass dessen Eigenaktivität/Selbsttätigkeit durch die Lehrerin/den Lehrer

eher verhindert wird **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** deutlich gefördert wird

9. Mein Kind erzählt, dass es sich vom Lehrer/von der Lehrerin verspottet bzw. eingeschüchtert vorkommt.

oft **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** nie

10. Mein Kind hat keine Angst vor Prüfungen beim Lehrer/bei der Lehrerin

stimmt nicht **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** stimmt genau

11. Mein Kind fühlt sich von der Lehrerin/vom Lehrer bei der Notengebung gerecht behandelt.

meist nicht **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** immer

III. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

12. Ich fühle mich in Lernfragen

mangelhaft beraten **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** sehr gut beraten

13. Ich fühle mich in erzieherischen Angelegenheiten als Partner ernst genommen.

überhaupt nicht **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** völlig ernst genommen

14. Der Lehrer/Die Lehrerin geht auf Anregungen von Elternseite ein.

nie **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** sehr oft

IV. zusätzliche Bemerkungen

15. Die Lehrerin/Der Lehrer unternimmt mit den Schüler/innen auch etwas außerhalb des Unterrichts (Teilnahme an Wettbewerben, Theaterbesuche, Ausstellungsbesuche und Ähnliches).

nie **0** ————— **1** ————— **2** ————— **3** sehr oft

16. Was mir noch besonders am Herzen liegt (Wünsche, Anregungen):

.....

.....

.....

Statt eines Nachwortes

Wir wollen den besonderen Hinweis zum Einsatz des Instrumenten-Parcours „Es wird dabei viel gelacht!“ noch einmal aufgreifen und den Gedanken ganz bewusst an das Ende unserer Handreichung stellen: Nehmen Sie die Sache des Evaluierens ernst, das verdient sie, aber bitte nicht todernst.

In diesem Sinne ist auch der folgende Text über die Geburtsstunde der Evaluation zu verstehen, der das Spannungsfeld der Qualitätssicherung aus einem eher universellen Blickwinkel betrachtet:

Giving Birth to Evaluation

In the beginning, God created the heaven and the earth. And God saw everything that he made. “Behold,” God said, “it is very good.” And the evening and the morning were the sixth day.

And on the seventh day God rested from all His work. His archangel came then unto Him asking, “God, how do you know that what you have created is ‘very good’? What are your criteria? On what data do you base your judgment? Just exactly what results were you expecting to attain? And aren’t you a little close to the situation to make a fair and unbiased evaluation?”

God thought about these questions all that day and His rest was greatly disturbed. On the eighth day God said, “Lucifer, go to hell.”

Thus was evaluation born in a blaze of glory.

Aus Halcolm: The Real Story of Paradise Lost

Verwendete Literatur und Internet-Tipps

Verwendete Literatur

Altrichter, H.; Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbronn 1998

Aronson, E.; Pines, A.; Kafry, D.: Ausgebrannt – Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart 1983

Becker, Lars: Das erste Hamburger SchülerInnenforum: „Diesen Unterricht wollen wir!“ In: Hamburg macht Schule 4/1999, S. 28 f.

Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin 2. Auflage 1995

Burkard, Christoph; Eickenbusch, Gerhard: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin (Cornelsen Scriptor) 2000

Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): Schulinterne Evaluation. Ein Leitfadens zur Durchführung. Hamburg 2000

Gudjohns, H.: Spielbuch der Interaktions-Erziehung. Heilbronn 1983

Hartkemeyer, M. und J.; Freeman, D.: Miteinander Denken – Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 1998

Herrmann, J.; Höfer, C.: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Gütersloh 1999

Hoppe, A.; Hoßfeld, H. u. a.: Bewerten als Prozess. Westermann Dez. 2001, in Vorbereitung

Kempfert, G.; Rolff, H.G.: Pädagogische Schulentwicklung. Beltz; Weinheim, Basel, 1999

Krebsbach-Gnath, C.: Wandel und Widerstand. In: Krebsbach-Gnath, C.: Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change-Management. Frankfurt am Main 1992, darin S. 37–55

Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann; Tausch, Reinhard:

Sich verständlich ausdrücken. Hamburg 6. Auflage 1999

Mutzeck, W.: Handbuch zum Lehrertraining. S. 507

Nisbet, J.: Rapporteur's Report. In: The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits. Amsterdam 1990

Pechtl, W.: Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. Linz 1991

Philipp, E.: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim 1996

Sanders, J. R. (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ Opladen 1999

Schratz, M.; Steiner-Löffler, U.: Achtung Aufnahme! SchülerInnen erforschen Schulkultur. In: Journal für Schulentwicklung 3/97, darin S. 79–82

Senge, P. M.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996

Senge, P. M. u. a.: Fieldbook zur fünften Disziplin. Stuttgart 1996

Strittmatter, A.: Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In: Thonhauser, J.; Patry, J.-L. (Hg.): Evaluation im Bildungsbereich: Wissenschaft und Praxis im Dialog. Innsbruck–Wien 1999, S.173–188

Thonhauser, J.; Patry, J.-L. (Hg.): Evaluation im Bildungsbereich: Wissenschaft und Praxis im Dialog. Innsbruck–Wien 1999

Zeitschriften

Hamburg macht Schule: Zeitschrift für Hamburger Lehrerinnen und Elternräte. Hrsg.: Behörde für Schule Jugend und Berufsbildung. Pädagogische Beiträge Verlag.

Journal für Schulentwicklung. Studien Verlag

Pädagogik. Pädagogische Beiträge Verlag.

Diese Zeitschriften veröffentlichen regelmäßig Artikel zur Schulentwicklung und Evaluation.

Beispielhaft seien genannt:

Buhren, Claus: Lehrerbeurteilung – und was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: Journal für Schulentwicklung, 1/1999, S. 27–36

Terhart, Ewald: Gute und schlechte Lehrerarbeit: Sichtweisen aus der Erziehungswissenschaft. In: Journal für Schulentwicklung, 1/1999, S. 37

Eisele-Becker, Margarete: Lehrerbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler. Ein Selbstversuch. In: Hamburg macht Schule 5/99. Schwerpunkt: Schüler Eltern Schulentwicklung

Baukloh-Herzig, Sonja: Was ich unbedingt noch sagen möchte ... In: Hamburg macht Schule 3/2000. Schwerpunkt: Unterricht aus Schülersicht

Marwedel, Niklas: Wie Feedback von Schülerinnen und Schülern nicht sein sollte. In: Hamburg macht Schule 3/2000.

Schwerpunkt: Unterricht aus Schülersicht

Maritzen, Norbert: Drum prüfe, ... oder Warum und zu welchem Zweck beurteilt Schule. Und andere Beiträge in Hamburg macht Schule 2/1999. Schwerpunkt: Prüfen und Beurteilen

Pädagogik 5/2001. Schwerpunkt: Schülerrückmeldung über Unterricht

Hilfreiche Internet-Adressen

- <http://hbs.hh.schule.de/hais/>
- <http://www.ifs.uni-dortmund.de/>
- <http://www.qis.at/start.htm>
- <http://www.ipsbe.ch/>
- <http://www.scotland.gov.uk/library3/education/saqm.pdf>
- <http://www.scotland.gov.uk/library3/education/qmie.pdf>
- <http://www.degeval.de/kurzinfo.htm>