

Schulinterne Evaluation

Ein Leitfaden zur Durchführung



LEITFADE N



Behörde für
Schule, Jugend und
Berufsbildung

Schulinterne Evaluation

Ein Leitfaden zur Durchführung

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule

Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg

Redaktion und Text: Barbara Scheile

Beratung: Norbert Maritzen

Layout: Jens-Harald Buhk

Druck: Poppdruck, Langenhagen

Auflage: 10.000

Hamburg: März 2000

Vorwort	5
Welche Orientierungen gelten für die schulinterne Evaluation?	7
Evaluation im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung	7
Der Auftrag des Schulgesetzes.....	9
Welche Anliegen hat schulinterne Evaluation? .	11
Konzeptionelles Grundverständnis.....	11
Verfahrensstandards für die schulinterne Evaluation	12
Wie kann schulinterne Evaluation vor sich gehen?	15
Anlässe und Bereiche	15
Prozessschritte und Leitfragen	16
Leitziele, Teilziele und Indikatoren	17
Methoden	20
Ablaufvorschlag für eine schulinterne Evaluation	22
Dokumentation.....	23
Wer ist wie beteiligt?	25
Die gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten.....	25
Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitung	25
Schülerinnen und Schüler	26
Erziehungsberechtigte	27
Feed-back als zentrales Beteiligungselement	27
Wie ist die Führungsverantwortung verteilt? ..	29
Schulleitung	29
Schulaufsicht und Schulberatung.....	30
Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es?	32
Beispiele für Ziele und Indikatoren	35
Beispiele für Evaluationsinstrumente	40
Literatur	43
Internetadressen mit Downloads.....	47
Adressen und Ansprechpartner	48

Die Hamburger Schulen haben den gesetzlichen Auftrag, Schulprogramme zu erarbeiten, aufgenommen. Die Entwicklung ist – das zeigt sich bei vielen Gelegenheiten – auf einem guten Weg. Gleichwohl werden im Zuge der Verwirklichung neben den Chancen der Entwicklung und breiten Beteiligung auch die besonderen Herausforderungen deutlich. Konzepte klären sich auf allen Ebenen erst allmählich, notwendige Einstellungen und Qualifikationen sind nicht immer von Beginn an vorhanden, Unterstützungsmaßnahmen müssen die Adressaten auch erreichen. In dieser Situation sind Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten erwartbare Begleitumstände. Schulprogrammentwicklung ist ein voraussetzungsvolles Lernprojekt.

Das Schulgesetz schreibt ausdrücklich keinen inhaltlichen Anforderungskatalog für die Schulprogramme vor. Die Schulen legen im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrages die Schwerpunkte ihrer Entwicklung selbst fest mit der Verpflichtung, die Durchführung und den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit in regelmäßigen Abständen zu überprüfen. Deshalb enthalten Schulprogramme auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme

- eine knappe Darstellung des Entwicklungsprozesses, damit dieser nachvollzogen und die Berücksichtigung der Beteiligungsverfahren eingeschätzt werden kann
- besonders wichtige Arbeitsschwerpunkte, wobei der Bereich Unterricht berücksichtigt wird
- dazu konkrete Zielsetzungen
- geplante bzw. erfolgte Umsetzungsschritte
- jeweils die Kriterien der Zielerreichung und
- den Entwurf der innerschulischen Überprüfung der Zielerreichung

Der vorliegende Leitfaden zur schulinternen Evaluation nimmt den Gedanken des Schulgesetzes auf, Schulprogramm und schulinterne Evaluation als zwei aufeinander bezogene Gestaltungselemente der Schulentwicklung und innerschulischer Qualitätssicherung zu sehen. Pädagogische Entwicklungsschwerpunkte werden immer mit ihren konkreten Zielen dargestellt, deren Erreichen nicht nur beabsichtigt, sondern vor allem plausibel nachgewiesen werden soll, damit Verantwortliche und Beteiligte ihre Konzepte und ihre Praxis überprüfen und weiterentwickeln können.

Dazu bietet der Leitfaden Orientierungen für schulische Beteiligte, Schulaufsicht und Schulberatung. Das geschieht durch Aussagen zum Grundverständnis, zu konzeptionellen Merkmalen und Funktionen schulinterner Evaluation, durch die Beschreibung von Prozessschritten, durch eine Anleitung zum Formulieren von Zielen und Erfolgsindikatoren und zur Auswahl von Methoden. Zu Evaluationsmethoden werden im Anhang Hinweise gegeben, die zeigen, dass es zu

Methoden der Evaluation inzwischen eine Fülle von Publikationen gibt. Auch das Institut für Lehrerfortbildung stellt im Rahmen von Schulbegleitung und Weiterbildung Wissen und Materialien zur Verfügung.

Der Leitfaden formuliert schließlich einige Setzungen, die für alle Beteiligten Handlungssicherheit und Verlässlichkeit schaffen sollen. Dies geschieht in den Aussagen zu Verfahrensstandards schulinterner Evaluation, zur Beteiligung der Gremien, zu den Teilverantwortlichkeiten der schulischen Beteiligten und der Schulaufsicht und Schulberatung.

Leitende Vorstellung ist bei allem, dass die Schule die schulinterne Evaluation eigenständig durchführt und verantwortet. Die Schule berichtet der Schulaufsicht, bestimmt dabei über Inhalt und Form der Berichterstattung mit. Die Schulaufsicht achtet darauf, dass die vereinbarten Verfahren eingehalten werden. Ihr Interesse an Ergebnissen schulinterner Evaluation orientiert sich an ihren übergreifenden Steuerungsfunktionen, die schulintern nicht wahrgenommen werden können. Die im Leitfaden formulierten Standards für die schulinternen Verfahren sind für alle Beteiligten bindend. Gleichwohl sind sie in der aktuellen Situation auch Entwicklungsziele, die nur erreicht werden, indem allen Raum und Zeit zum Lernen gegeben wird.



Peter Daschner, Landesschulrat



Achim Meyer auf der Heyde,
Leiter des Amtes für Berufs- und Weiterbildung

Welche Orientierungen gelten für schulinterne Evaluation?

Evaluation im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung

Das Bildungswesen befindet sich global im Umbruch und in tief greifenden Prozessen der Neuorientierung. Lernen und Lernfähigkeit werden zu Schlüsselbegriffen in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Gleichzeitig erfährt die Institution Schule erhebliche Veränderungen durch Zuschreibung von neuen Aufgaben und Veränderung ihrer inneren und äußeren Funktionsbedingungen. Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit diskutieren über den Qualitätsbegriff in Erziehung und Unterricht, über aktuelle und zukünftige Bedeutung von Bildungsgängen und Schulabschlüssen.

Ein Ausdruck dieser Neuorientierung sind empirische Forschungsprojekte, die Erkenntnisse zum Ist-Stand und zur Leistungsfähigkeit von Schulen und Bildungssystemen im nationalen und internationalen Vergleich liefern. Auf der Ebene einzelner Schulsysteme entstehen Entwürfe einer neuen, modernen und zukunftsfähigen Schule.

In Hamburg sind im Schulgesetz Konsequenzen aus diesen Entwicklungen gezogen worden. Die inhaltliche Vorstellung des Schulgesetzes zu Auftrag, Aufgabe und Verantwortung der Schule und aller Beteiligten wird zurzeit systematisch konkretisiert und umgesetzt. Eine Fülle von Vorhaben bzw. Entscheidungen markieren diesen konsequenten Weg. Exemplarisch seien genannt:

- Entwicklung neuer Bildungspläne,
- Flexibilisierung der Stundentafeln,
- Eigenverantwortung der Einzelschule in Fragen der äußeren Schulverwaltung,
- Demokratisierung der Schule durch ein erweitertes Mitbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigten sowie an beruflichen Schulen der Mitglieder des Schulbeirats,
- Verpflichtung der Schulen, ein Schulprogramm zu erarbeiten und die schulische Arbeit zu evaluieren
- Verpflichtung der Lehrerschaft zur Professionalisierung durch kontinuierliche Fort- und Weiterbildung,
- Stärkung der Kompetenz der Schulleitung,
- Reform der Lehrerbildung,
- Ausbau von Unterstützungssystemen zur Schulentwicklung,
- Neubestimmung der Funktion der Schulaufsicht als „Aufsicht und Beratung“.

Neuorientierung

Im Kontext des skizzierten Wandels ist notwendigerweise auch jede einzelne Schule aufgefordert, sich mit der Qualität ihrer Arbeit und der des Schulsystems, dem sie angehört, auseinander zu setzen. Die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugend-

lichen, wie veränderte Familienstrukturen, die größere Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler, die steigenden und komplexeren Lebens- und Berufsanforderungen stellen für die Schulen einen Anreiz dar, die Wahrnehmung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags neu zu bestimmen. Dies umso mehr, als sich die Schule heute mehr denn je gegenüber weit gespannten Interessen und Ansprüchen gesellschaftlicher Gruppierungen legitimieren muss.

Das hat Konsequenzen für die Inhalte schulischer Qualität.

Was allerdings schulische Qualität ist und wie sie entsteht, wird in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft in einem kommunikativen Aushandlungsprozess bestimmt und erreicht. Staatliche Vorgaben als Basiskonsens und die pädagogischen, kulturellen und materiellen Interessen verschieden legitimierter gesellschaftlicher Gruppen münden in einen Konsens auf Zeit. Dennoch sind es die Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitungen in der Einzelschule, die mit ihrem pädagogischen Denken und Handeln die Qualität der Schulwirklichkeit entscheidend bestimmen und damit in diesem Aushandlungsprozess eine bedeutende und gewichtige Rolle spielen. Lehrkräfte und Schulleitungen sind in der inhaltlichen und organisatorischen Planung, Durchführung und Evaluation der Entwicklungsprozesse die wichtigsten Akteure des Geschehens.

Gute Schulen werden vor Ort konkret gestaltet. Dennoch haben gute Schulen – wie man aus der Schulforschung weiß – bestimmte Merkmale gemeinsam. Die wichtigsten sind

Merkmale einer guten Schule

- die Fähigkeit von Lehrerinnen, Lehrern und der Schulleitung zum Dialog über die Voraussetzungen und Ziele der eigenen Arbeit,
- das Zusammengehörigkeitsgefühl und ein Grundkonsens über Zielvorstellungen unter Beachtung der sozialen innerschulischen und außerschulischen Realitäten,
- die Aufmerksamkeit für die optimale Organisation von Lehr-Lern-Prozessen,
- zielorientierter Unterricht mit klarer Strukturierung und differenzierter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen,
- hohe, mit den Schülerinnen und Schülern kommunizierte Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft; Stärkung ihres Selbstbewusstseins und der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung,
- größtmögliche Beteiligung der Lehrkräfte an der Vorbereitung und Umsetzung von Entscheidungen, die die Schule insgesamt betreffen,
- die Fähigkeit der Schule, als Organisation selbst zu lernen, Erfahrungen in der Arbeit auszuwerten und sie zu einem Wissen zu machen, das allen Beteiligten zugänglich ist,
- die Fähigkeit der Schule, ihre Entwicklung selbst aktiv zu steuern und so die Eigenverantwortung zu steigern,

- ein professionelles Schulleitungshandeln, das auf Führung und Partizipation setzt,
- ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft, zwischen Schule und Betrieben oder sonstigen außerschulischen Institutionen.

Die Qualität der Einzelschule hängt allerdings von einer Reihe miteinander verschränkter Bedingungen ab. Manche Bedingungen kann die Schule direkt beeinflussen, andere nicht. Sie kann zum Beispiel die individuellen oder familialen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern nicht beeinflussen, wohl aber die Unterrichtsorganisation. Die Merkmale einer guten Schule lassen sich **vier Qualitätsbereichen** zuordnen. Teilaspekte dieser Bereiche können Gegenstand schulinterner Evaluation werden.

- Die **Strukturqualität** einer Schule bestimmt sich aus dem konkreten Umfeld der Schule, der Zusammensetzung der Schülerschaft, den bildungspolitischen Rahmenbedingungen, den finanziellen und personellen Ressourcen, der schulischen Ausstattung, der Qualifikation der Lehrkräfte, den Entscheidungsstrukturen, Bildungsplänen, Richtlinien usw.
- Die **Orientierungsqualität** einer Schule beschreibt die Werte, Normen, Überzeugungen und Vorstellungen, die als bestimmende Orientierungen die Denk- und Handlungsweisen in der Schule ausmachen.
- Die **Prozessqualität** meint alles das, was in schulischer Erziehung, im Unterricht und im Schulleben zwischen allen Beteiligten passiert, beispielsweise die Organisation und Durchführung des Unterrichts, die Kooperation zwischen Schulleitung und Lehrkräften.
- Die **Ergebnisqualität** ist das, was an Lernleistungen, Persönlichkeitsentwicklungen und Denk- und Handlungsweisen bei Schülerinnen und Schülern erreicht wird. Die Ergebnisqualität kann immer nur im Nachhinein ermittelt werden, denn das Gelingen von Erziehungs- und Bildungsprozessen lässt sich nicht im Vorhinein festlegen.

Die Verpflichtung zu schulinterner Evaluation kann die Schule zum Anlass und zum Werkzeug nehmen, den Dialog über die Qualität der Schule und die Reflexion über bereitgestellte Bildungsangebote anzustoßen und dabei die Qualitätsstandards der eigenen Schule in unterschiedlichen Bereichen selbst zu formulieren.

Qualitätsbereiche

Der Auftrag des Schulgesetzes

Das Hamburgische Schulgesetz fordert die einzelne Schule auf, die „gegebenen Möglichkeiten einer eigenständigen Gestaltung von Unterricht und Schulleben aktiv zu nutzen“ (§ 50) und in ihrem Schulprogramm „die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit sowie Kriterien für die Zielerreichung“ festzulegen. Im Schulprogramm konkretisiert die Schule den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag unter den spezifischen Gegebenheiten und Bedingungen ihrer Situ-

ation (§ 51, 1). „Auf der Grundlage des Schulprogramms überprüft die Schule in regelmäßigen Abständen eigenverantwortlich die Durchführung und den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit und berichtet der zuständigen Behörde über die Ergebnisse.“ (§ 51, 3)

Damit sind Schulprogramm und schulinterne Evaluation als zwei aufeinander bezogene Teile des bildungspolitischen und gesetzlichen Gesamtauftrages zur innerschulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung benannt. Schulprogramm und schulinterne Evaluation werden im Schulgesetz in einen systematischen Zusammenhang gebracht. Sie sind Instrumente und Bedingungen von Schulentwicklung und der Steuerung und Sicherung schulischer Qualität. Als solche sind sie normativ auf die Selbständigkeit der Einzelschule bezogen, weshalb die Bestimmungen hierzu in dem Abschnitt des Schulgesetzes platziert sind, der der schulischen Selbstverwaltung gewidmet ist.

In konsequenter Fortführung der verbindlichen Satzungen lassen sich folgende Grundsätze für die schulinterne Evaluation formulieren:

Grundsätze schulinterner Evaluation

- Schulinterne Evaluation ist die **systematische Auswertung und Bewertung** der im Schulprogramm gewählten Schwerpunkte und Zielsetzungen anhand vereinbarter Kriterien der Zielerreichung, die im Folgenden auch Indikatoren genannt werden.
- Schulinterne Evaluation ist als fester **Bestandteil der Schulprogrammentwicklung** ein wiederkehrender Prozessschritt.
- Schulinterne Evaluation ist ein **eigenverantwortliches Tun** der Schule. Die Schule lässt sich dabei von ihren eigenen Evaluationsinteressen leiten; sie bestimmt, was sie wie evaluieren und wie sie mit den erhobenen Daten und Ergebnissen umgehen will.
- Die Schule **berücksichtigt** in ihrem Vorgehen gesetzliche Vorgaben und ordnet sich plausibel in die pädagogische Entwicklung der Schule ein.
- In diesem Prozess lässt die Schule sich von ihrer Schulaufsicht und Schulberatung **beraten**, klärt mit ihr die Rahmensetzungen und Verfahrensstandards, verhandelt insbesondere über die Darstellung und Verwendung der Evaluationsergebnisse.
- Wie vereinbart, **berichtet** die Schule der Schulaufsicht und Schulberatung über die Ergebnisse der schulinternen Evaluation.
- Im Rahmen der Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler, ihrer Erziehungsberechtigten und des Schulbeirats sind diese an Planung und Durchführung von Evaluationsverfahren angemessen zu **beteiligen**.
- Die Zielbereiche und Ergebnisse der schulinternen Evaluation können auch Bezugspunkte externer, d. h. von außerhalb der Schule organisierter Evaluationsverfahren sein.
- Schulexterne und übergreifende vergleichende Evaluationen stellen der Einzelschule einen Bezugsrahmen bereit, dessen Daten die Schule zur Steuerung ihres Entwicklungsprozesses nutzen kann.

Welche Anliegen hat schulinterne Evaluation?

Konzeptionelles Grundverständnis

In Schulen wird von je her evaluiert. Planen, Durchführen und Überprüfen sind typische Arbeitsschritte in der Praxis von Lehrerinnen und Lehrern. Sie bewerten Lernergebnisse und -prozesse, förderliche und hinderliche außerunterrichtliche Faktoren usw. Im Zentrum des Evaluationsinteresses von Lehrerinnen und Lehrern steht allerdings meistens die Schülerleistung. Ungewohnt ist es dagegen, die Lernergebnisse in einer Lerngruppe auch als einen Indikator für die Qualität des Lehrens zu sehen.

Neu an der schulinternen Evaluation ist der gesetzliche Auftrag, die Wirkungen pädagogischen Handelns und die Qualität schulischer Bedingungen regelmäßig zu überprüfen.

Gemeint ist ein bewusst eingeleiteter, strukturierter und kontinuierlicher Prozess zur Überprüfung der vereinbarten Qualitätsstandards als Voraussetzung für Entwicklung. Die Schule legt sich selbst und der Schulöffentlichkeit gegenüber Rechenschaft darüber ab, ob und wie sie das einlöst, was sie in ihrem Schulprogramm verspricht, und welches unterrichts- und erziehungsrelevante Wissen über sich selbst sie für bedeutsam hält. Sie dokumentiert damit das eigene Anspruchsniveau. In diesem Sinne stützt schulinterne Evaluation die Selbststeuerungskompetenz und Selbstbehauptung der Schule.

kontinuierlicher Prozess der Qualitätsentwicklung

Schulinterne Evaluation ist auch Anlass und Aufforderung, die Zielvereinbarungen und Erfolgsindikatoren zu präzisieren. Gelingen kann das,

- wenn Lehrerinnen und Lehrer und Schulleitungen auf die Wirkungen ihres pädagogischen Handelns neugierig und an der konkreten Qualität der eigenen Arbeit interessiert sind;
- wenn sie die systematische Aus- und Bewertung der eigenen Arbeit als ihrem professionellen Handeln zugehörig ansehen;
- wenn sie Personen, die von ihrer Arbeit betroffen sind, ein Urteil zugestehen und daher kollegiale Rückmeldung, Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Austausch mit anderen Schulen als selbstverständliche Bestandteile schulischer Rückkoppelungsprozesse etablieren;
- wenn sie die Ergebnisse der Evaluation akzeptieren und daraus Konsequenzen für die weitere Arbeit ziehen.

Eine so verstandene Evaluation braucht die Bereitschaft der Personen zur Veränderung, ihren Mut, sich verunsichern zu lassen und Gewissheiten zu hinterfragen. Das weckt starke Emotionen, anfänglich vielleicht auch unterschiedlich motivierte Abwehr.

Deshalb sollte das Selbstverständnis schulinterner Evaluation von dem Grundsatz geprägt sein, dass Evaluation von den Beteiligten selbst behutsam und mit Respekt vor der emotionalen und sozialen Dimension geplant und durchgeführt wird.

Eigen-Regie Schulinterne Evaluation geschieht in Eigen-Regie der einzelnen Schule. Festgelegt von außen ist, ...

- dass die Schule für die Schulentwicklung wichtige Aspekte des Schulprogramms untersucht, die sie in die Weiterarbeit am Schulprogramm aufnimmt;
- dass sie dabei den Rahmen beachtet, der durch Schulgesetz, Bildungspläne, Stundentafeln usw. vorgegeben ist;
- dass sie dabei ziel- und kriterienorientiert vorgeht;
- dass sie sich von ihrer zuständigen Schulaufsicht und Schulberatung beraten lässt, damit Verfahren, Ergebnis und Dokumentation einvernehmlich akzeptiert werden können.

Die Schule entscheidet, ...

- an welcher Stelle ihrer Schulprogrammarbeit sie Überprüfungen vornehmen will und wie oft,
- welche Fragen sie damit beantworten will, welche Bereiche sie auswählt und wer welche Arbeit tun soll,
- wie sie die Beteiligung und Mitwirkung der schulischen Personen-Gruppen ermöglicht und organisiert, dem gesetzlichen Gebot zur Mitwirkung folgend und realistisch an den Gegebenheiten der eigenen Schule orientiert,
- welches Evaluationsverfahren und welche Methoden und Instrumente sie wählt,
- welche externen Blicke in Form von Fremdeinschätzungen sie einbezieht,
- wie sie die Ergebnisse aufbereitet und verwertet.

Externe Evaluation geschieht im Unterschied dazu immer durch Personen (Experten, Schulaufsicht und Schulberatung, „kritische Freunde“), die der Organisation der jeweiligen Schule nicht angehören; sie erfolgt in der Regel in externer Initiative oder externem Auftrag. Die Schule wird in ihrem Selbstbild ergänzt, relativiert, konfrontiert, korrigiert durch eine von außen kommende Zuschreibung und Erwartung. Wie eine solche externe Evaluation aussieht, hängt davon ab, wer sie mit welcher Absicht durchführt oder durchführen lässt. Schulexterne Evaluationen können sich auf die Einzelschule beziehen, sie können auch schulübergreifend und vergleichend angelegt sein.

**Verfahrensstandards
für die schulinterne Evaluation**

Schulinterne Evaluation als professionelles pädagogisches Handeln soll sich selbst auch an Verfahrensstandards orientieren. Gemeint sind Vereinbarungen zu Bedingungen, Normen und Regeln, die den Eva-

luationsprozess fördern. Verfahrensstandards helfen zu gewährleisten, dass auch schulinterne Evaluation einigen Mindestanforderungen an professioneller Durchführung genügt.

Für die schulinterne Evaluation sollen folgende Verfahrensstandards gelten:

- Es liegt eine **Planung** vor, die auf realistischer Einschätzung der personellen und sachlichen Voraussetzungen basiert.
- Die **Verfahrensregeln** innerhalb der Schule sind vor Evaluationsbeginn geklärt (Aufgaben und Verantwortlichkeiten; Ziele; Auswahl der Evaluationsbereiche, -fragen und -methoden; Umgang mit Daten; Wege und Adressaten der Ergebnissrückkopplung).
- **Pädagogische Leitziele** der Schule und der Entwicklungsschwerpunkt des Schulprogramms, die Teilziele der evaluierten Maßnahmen und die Erfolgsindikatoren sind geklärt und beziehen sich schlüssig aufeinander.
- Die **Beteiligung** aller Betroffenen wird gewährleistet.
- Die **Entscheidung** dafür, wer wen oder was wozu und wie evaluiert, wird von den Lehrerinnen und Lehrern in einem offenen konstruktiven Aushandlungsprozess getroffen; die Mitwirkung schulischer Gremien ist sichergestellt.
- **Unterschiedliche Sichtweisen** werden einbezogen: Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigte oder der Schulbeirat an beruflichen Schulen werden zu ihren Erfahrungen mit den evaluierten Bereichen befragt; die Selbsteinschätzung wird am „fremden Blick“ geprüft.
- Die Auswahl von Evaluationsgegenständen wird **begründet**. Dabei werden aktuelle Interessen der Schule, Interessen der Lernenden und Interessen übergeordneter Instanzen (Behörde) berücksichtigt.
- **Umfang** der Erhebung und Evaluationsverfahren werden so gewählt, dass sie zweckmäßig und handhabbar sind.
- Für die Auswertung, Interpretation und Rückmeldung der Ergebnisse muss **Zeit** da sein. Es ist wichtig, dass die Bewertung der Ergebnisse und die Planung der Konsequenzen gemeinsam erfolgen.
- Die **Evaluation wird dokumentiert**, und zwar zur Absicherung des Entwicklungsprozesses, zur Rechenschaft Dritten gegenüber und möglicherweise auch zur Öffentlichkeitsarbeit. Erkenntnisse werden intern veröffentlicht, soweit sie zur Optimierung der Zielerreichung in den evaluierten Bereichen nötig sind. Evaluationsergebnisse werden an die zuständige Schulaufsicht und Schulberatung weitergeleitet, sofern die Informationen für übergeordnete aufsichtliche Steuerungsaufgaben und schulintern nicht zu leistende Kontrollaufgaben unmittelbar notwendig sind.
- Evaluation wird **wiederholt**.

Die Einhaltung dieser Verfahrensstandards für die interne Evaluation ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Der Anspruch wird nicht von Anfang an ein-

Verfahrensstandards

Lernprojekt

zulösen sein, da schulinterne Evaluation für schulische wie außerschulische Beteiligte ein Lernprojekt ist, das Mut, Geduld und Fortbildung verlangt. Insofern sind die formulierten Standards als verbindliche Zielgrößen zu verstehen; ihre Erreichung setzt gleichwohl eine zeitaufwändige, von der Behörde in Rechnung zu stellende und auch selbst zu leistende Entwicklung voraus.

Wie kann schulinterne Evaluation vor sich gehen?

Anlässe und Bereiche

Motor aller Evaluationsbemühungen sind wahrgenommene oder vermutete Differenzen, die als bedeutend erlebt werden, Differenzen zwischen Erwartungen und Ergebnissen, zwischen Wollen und Können, zwischen Perspektive A und Perspektive B. So muss es Menschen geben, denen es wichtig ist, solche Abweichungen aufzudecken, zu erklären, zu bewerten und zu interpretieren. Sie müssen die Bedingungen, die zu der Abweichung führen, zum Ausgangspunkt von Anpassungs- oder Veränderungsstrategien nehmen wollen.

Im Rahmen des allgemein formulierten gesetzlichen Auftrags, Entwicklungen und Wirkungen pädagogischen Handelns regelmäßig zu überprüfen, können in der Einzelschule unterschiedliche Anlässe Auslöser für Evaluation sein:

- Schwierigkeiten und Probleme, die nicht länger ignoriert werden können,
- eine schulische Initiative, ein neues Konzept, das ausprobiert und dessen Erfolge herausgestellt werden sollen,
- ein eklatantes Auseinanderklaffen von Planung und eingetretener Realität,
- ein neuer fachlicher Rahmenplan, dessen Umsetzung und Wirkung in einem bestimmten Unterrichtsfach überprüft werden soll,
- unterschiedliche konflikthaft ausgetragene Auffassungen über schulische Gegebenheiten,
- diffuse Situationen, ungeklärte Ereignisse.

**Auslöser
für Evaluation**

Schulinterne Evaluation kann sich dabei konkret auf verschiedene schulische Bereiche beziehen, aus denen heraus sich Klärungserfordernisse ergeben:

schulische Bereiche

Aspekte des Unterrichts (Lehren, Lernen), z.B.:

- Hat die Doppelbesetzung in einer bestimmten unterrichtlichen Schwerpunktmaßnahme zu den erwarteten positiven Effekten geführt?
- Wie hat sich die Lese-Rechtschreibleistung lese-schwacher Schüler verbessert, seit individuelle Förderpläne für sie erstellt werden?

Projekte oder besondere Maßnahmen, z. B.:

- Wie urteilen die Erziehungsberechtigten über die Themenauswahl der diesjährigen Projektwoche?
- In welchen Phasen der Organisation und des Verlaufs der Projektwoche wurde den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, selbständig und eigenverantwortlich zu arbeiten?

Aspekte des Schullebens (Kooperationsstrukturen):

- Ist es durch die Bildung von Teams zu einer Erweiterung fachübergreifender Unterrichtsansätze gekommen?

- Was ist erhaltenswert und was muss verändert werden, wenn Beteiligungsstrukturen ausgebaut und Teamentwicklung gefördert werden sollen?

verschiedene Phasen erfassen

Schulinterne Evaluation kann verschiedene Phasen des Schulentwicklungsprozesses erfassen:

Bestandsaufnahme und Bilanz in einem Teilbereich der Schule (Ist-Analyse), z. B.:

- Wie schätzen Lehrerinnen und Lehrer das Gewaltpotenzial an der Schule ein?
- Welche Erfahrungen mit Gewalt machen unsere Schülerinnen und Schüler?
- Wie bekannt ist das Streitschlichter-Programm an unserer Schule?

Erhebungen zur Qualität des Arbeitsprozesses:

- Tun wir noch das, was wir vereinbart haben?
- Welche unvorhergesehenen Bedingungen behindern die Zielerreichung?
- Gelingt die Kooperation bei der Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Vergleichsarbeiten?

abschließende Bewertung von Arbeitsergebnissen (Soll-Erreichung) bezogen auf vorab festgelegte Ziele und Erfolgsindikatoren, z. B.:

- Welche Leitziele und Teilziele wurden für die pädagogische Maßnahme formuliert? Und was ist davon erreicht worden?
- Wie erfolgreich sind wir mit der Umsetzung von Verabredungen?
- Wie sind Ergebnisse im Vergleich mit Erfolgsindikatoren einzuschätzen?

Prozessschritte und Leitfragen

Eine planvoll angelegte Evaluation orientiert sich an den folgenden Prozessschritten und Leitfragen:

Bereiche und Ziele der Evaluation

Evaluationsbereich auswählen und Ziele der Evaluation klären:

- Welchen pädagogischen Entwicklungsschwerpunkt wählen wir aus? Was genau wollen wir an einer schulischen Maßnahme untersuchen?
- Wozu machen wir das? Welchen (praktischen) Zweck soll die Evaluation haben?
- Was kann und was soll sich verändern, wenn wir das Evaluationsergebnis wissen?

Indikatoren

Indikatoren bestimmen (Kriterien der Zielerreichung), mit denen die Durchführung der Maßnahmen bewertet oder die Zielerreichung beurteilt werden können:

- Welche Indikatoren wollen wir festlegen, anhand derer wir die Ergebnisse bewerten werden?
- Woran werden wir den Erfolg der durchgeführten Maßnahmen, werden wir Veränderungen erkennen?

Planung und Methodenwahl

Vorgehen planen und Methoden zur Datensammlung auswählen:

- Wer evaluiert wen oder was?
- Wen wollen und wen müssen wir einbeziehen in die Untersuchung? Wer kann nützliche Auskunft geben über das, was wir wissen wollen?

- In welchem Zeitraum wollen wir fertig sein?
- Was wollen wir weglassen und was zurückstellen?
- Wie wollen wir die Ergebnisse dokumentieren?
- Welche Methoden passen zum Evaluationsgegenstand und zu unseren internen Möglichkeiten?
- Welche internen sowie externen Hilfen brauchen wir wahrscheinlich und wofür?

Daten sammeln und aufbereiten:

- Welche vorhandenen Daten können für die Evaluationsfragen aufbereitet, welche anderen Daten müssen erhoben werden?
- Wie und von wem werden die Daten ausgewertet?
- Wie lassen sich die gewonnenen Daten zusammenfassen, visualisieren, rückmelden?
- Wie viel Zeit erfordert die Auswertung? Wie schnell sollten Ergebnisse rückgekoppelt werden?

Daten sammeln ...

Daten analysieren, interpretieren und bewerten:

- Welche Informationen liegen vor? Was sagen sie aus?
- Was bedeuten die Ergebnisse für unsere Arbeit?
- Worin werden wir bestätigt? Was überrascht? Welche vitalen Interessen unserer Schule sind berührt?
- Wer erhält welche Ergebnisse? Auf wessen Vertrauensschutz ist zu achten?

... und bewerten

Konsequenzen vereinbaren und nächste Schritte planen:

- Was kann oder muss sich verändern, wenn man die Evaluationsergebnisse ernst nimmt und akzeptiert?
- Welche neuen Entwicklungsziele werden wir formulieren, vereinbaren?
- Was werden wir beibehalten?
- Wann werden wir erneut evaluieren?

nächste Schritte

Auswertung und Reflexion des Evaluationsprozesses: Was werden wir nächstes Mal bei der Wahl eines Evaluationsverfahrens, bei Durchführung und Auswertung beibehalten bzw. anders machen?

Auswertung

Leitziele, Teilziele und Indikatoren

Schon die Arbeit am Schulprogramm ist ein evaluativer Prozess. In der Bestandsaufnahme und Bilanz wird eine gemeinsame Beschreibung und Bewertung der aktuellen Situation der Schule in relevanten Bereichen vorgenommen. Die Schule gibt sich Rechenschaft über Stärken und Schwächen und vergewissert sich ihrer Vorstellung einer guten Schule, die von vielen getragen wird. Die Konsequenzen daraus werden als Entwicklungsziele in ausgewählten Schwerpunkten formuliert. Maßnahmen zur Zielerreichung werden geplant und Erfolgsindikatoren definiert.

Die Evaluation im engeren Sinne überprüft dann, wie die Arbeit mit dem Schulprogramm in der Praxis tatsächlich verlaufen ist. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen Planung der Veränderung (Schulprogramm) und Planung der Überprüfung (interne Evaluation) konkretisiert.

In der einschlägigen Literatur zur Schulentwicklung und Evaluation werden unterschiedliche Begriffe auf

verschiedenen Ebenen für das vermeintlich Gleiche benutzt. Dies wirkt verwirrend. Aus pragmatischen Gründen soll deshalb die Vielzahl der Begriffe reduziert werden auf die drei wesentlichen Begriffe Leitziel, Teilziel und Indikator. Diese Begriffe erhalten folgende Arbeitsdefinitionen.

Veränderungen planen

Wenn die Schule Veränderungen plant, formuliert sie Ziele auf verschiedenen Konkretheitsniveaus:

In **Leitzielen** formuliert sie ihre pädagogischen Grundsätze, die das Handeln aller Personen in der Schule bestimmen sollen, entwirft sie ihre zukünftige, mittelfristig zu erreichende Gestalt. Leitziele können für die Schulentwicklung insgesamt, aber auch für pädagogische Entwicklungsschwerpunkte formuliert werden.

In **Teilzielen** legt die Schule fest, in welchen Teilschritten und Handlungen sie die Leitziele erreichen will. Ein Leitziel kann über verschiedene, auch alternative Teilziele erreicht werden. Es liegt an den für diesen Entwicklungsinhalt Verantwortlichen und Beteiligten, sich auf eine Auswahl und Priorität festzulegen.

Überprüfung planen

Wenn die Schule die Überprüfung der Zielerreichung plant, legt sie Indikatoren als Anzeichen für den Erfolg fest. Im Schulgesetz werden die Indikatoren auch „Kriterien der Zielerreichung“ genannt.

Pädagogische Ziele und Indikatoren zur Bewertung des Erfolges pädagogischer Arbeit entwickeln Pädagoginnen und Pädagogen miteinander durch Reflexion ihrer pädagogischen Praxis. Es liegt nahe, dass die Klärung und Festlegung auf Ziele und Indikatoren von den Lehrenden vorgenommen wird, die als Gruppe in konkreten Arbeitszusammenhängen stehen. Sie prüfen und legen fest, welche Ziele und Indikatoren für sie vorgegeben, gültig, relevant und verbindlich sind. Worauf es dabei ankommt, ist, dass Leitziel, Teilziel und Indikator einen inhaltlichen Zusammenhang wahren.

Schriftlich fixiert, erlauben Ziele und Indikatoren in der Evaluationsphase die Rekonstruktion der Vereinbarungen. Die Evaluationsergebnisse können dann in einer von allen akzeptierten Weise interpretiert und verwertet werden.

Die Arbeitsdefinitionen im Überblick

Was sind Ziele?

Ziele sind das bewusste Festlegen auf gewollte Ereignisse oder Ergebnisse. Sie werden formuliert und vereinbart mit der Absicht, eine Veränderung im sozialen System herbeizuführen. Es sind Veränderungs- und Umwandlungsakte auf einer Sach- bzw. Handlungsebene: **Was wollen wir erreichen? Welche Veränderung wird eingetreten sein?**

Was sind Leitziele?

Leitziele geben den Endzustand an, der erreicht werden soll. In ihnen kommt die grundsätzliche Entwicklungsrichtung für die ganze Schule, für das einzelne Fach usw. zum Ausdruck. Leitziele werden angestrebt;

sie unterliegen nicht unmittelbar und ausschließlich der schulischen Kontrolle: **Welche Schule wollen wir werden? Was wollen wir in x Jahren erreicht haben?** Solche Leitziele werden auch als Qualitätsmerkmale einer Schule bezeichnet.

Teilziele sind die Ergebnisse, Zustände, Inhalte, Ereignisse, Maßnahmen, mit denen das Leitziel erreicht werden soll. Diese Teilziele unterliegen weitgehend der Gestaltung und Kontrolle durch die Schule und sind positiv formuliert. Teilziele sind entscheidend, denn sie legen die einzelnen Schritte fest, um das Leitziel zu erreichen: **Was ist zu tun, welche Leistungen sind zu erbringen, um das Leitziel zu erreichen?**

Positiv formulieren: Alle Ziele sollen positiv und verständlich formuliert, außerdem bedeutend, realistisch und erreichbar sein. Teilziele sollen zudem spezifisch, beobachtbar, (manchmal auch messbar) und zeitlich gegliedert sein.

Indikatoren dienen als Anzeichen dafür, ob eine bestimmte Entwicklung vollzogen wurde oder ein bestimmter Zustand, ein bestimmtes Ergebnis erreicht wurden. **Welche Anzeichen (beispielsweise Zahlen, Zustände, Ergebnisse) müssen sichtbar (manchmal auch messbar) gegeben sein, um das Teilziel erreicht zu haben?**

Manche Indikatoren genügen als Erfolgsanzeiger, wenn sie beobachtbar vorhanden sind, z. B.: „Es liegen Muster-Lernvereinbarungen vor.“ Für manche Indikatoren muss man zusätzlich ein Maß vereinbaren, z. B.: „Innerhalb der ersten acht Wochen verlassen höchstens drei Schülerinnen bzw. Schüler die Maßnahme wieder.“

Methoden sind der Weg oder die Herangehensweise (Befragung, Gespräch, teilnehmende Beobachtung, ...) und **Instrumente** sind die Werkzeuge (Fragebogen, Interviewleitfaden, ...), um die Indikatoren zu erheben. **Mit welchen Methoden und mit welchen Instrumenten können die Indikatoren festgestellt oder erhoben werden?**

Im Anhang finden sich Anregungen zur Ziel- und Indikatorenformulierung. Sie zeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer konkret Ziele und Indikatoren in verschiedenen Entwicklungsschwerpunkten definiert und mögliche Erhebungsmethoden benannt haben als **Ergebnisse gegenseitiger Annäherungsprozesse**. Die Formulierung von Leitzielen, Teilzielen und Indikatoren ist ein **kontinuierlicher Prozess der Konkretisierung**.

Je abstrakter und anspruchsvoller die Leitziele, desto dringlicher ist die Einigung auf Teilziele und Indikatoren. Bewährt hat sich ein schrittweises systematisches Vorgehen, das immer wieder die Vergewisserung der Beteiligten über Entwicklungsrichtung und Konsens oder Dissens ermöglicht.

Was sind Teilziele?

Wie sollen Ziele formuliert sein?

Was sind Indikatoren?

Was sind Evaluationsmethoden und -instrumente?

→ Seite 35 ff.

→ Seite 35

Ziele und Indikatoren zu formulieren, ist der wichtigste und – das machen die Beispiele deutlich – der schwierigste Prozessschritt der Evaluation, da er zur Präzisierung, differenzierten fachlichen Fundierung, Offenlegung von handlungsleitenden Absichten und Konsensbildung zwingt. Ziele und Indikatoren zu formulieren, ist nicht nur eine individuell zu erbringende kognitive Leistung, sondern immer auch ein sozialer und emotionaler Entschluss in komplexen Handlungssituationen. Eine solch anspruchsvolle Leistung wird selten auf Anhieb, sondern nur durch zielstrebiges und geduldiges Einüben gelingen, das seine Zeit verlangt. Insofern sind die **Beispiele Veranschaulichungen experimenteller Praxis**, keine zu kopierende Vorgaben.

Methoden

Auswahl Die Auswahl von Methoden und Erhebungsinstrumenten erfolgt in der Regel **nach der Entscheidung für einen Evaluationsbereich**, für konkrete Fragestellungen und **nach Klärung der Beteiligungsverfahren**. Sie muss auch auf die festgelegten Indikatoren abgestimmt sein, da die Instrumente geeignet sein müssen, die in den Indikatoren formulierten Hinweise auf die Zielerreichung angemessen und zuverlässig zu erfassen.

Auch die Auswahl ist das Ergebnis einer gemeinsamen Entscheidung, bestimmte Ausschnitte schulischer Wirklichkeiten in den Blick zu nehmen und andere nicht, denn keine Methode ist zielneutral. Die für die Durchführung der Evaluation Verantwortlichen sollten die Instrumente möglichst selbst entwickeln oder bekannte Instrumente so abwandeln, wie sie es unter den gegebenen Bedingungen und Zwecken brauchen. Dabei kann man sich inzwischen von einer solchen Fülle von Instrumenten qualitativen oder quantitativen Zuschnitts anregen lassen, dass es nicht angezeigt erscheint, einzelne Instrumente aufzulisten. Die **Beraterinnen und Berater des Instituts für Lehrerfortbildung** sind bei der Auswahl behilflich.

→ Seite 32
Adressen → Seite 48

Auswahlkriterien für Methoden

Wichtiger als der bedenkenlose Rückgriff auf Fix- und Fertig-Instrumente ist die Berücksichtigung einiger Kriterien für die Auswahl oder Abwandlung:

- Die Methoden und Instrumente versprechen zuverlässige Antwort auf die vereinbarten Fragen.
- Sie versprechen Ergebnisse, die für die Betroffenen von praktischer Bedeutung sind.
- Die erwartbaren Daten werden für anstehende Entscheidungen notwendig gebraucht.
- Die Methoden und Instrumente sind in der Schule bereits erfolgreich eingesetzt worden oder leicht zugänglich.
- Sie erlauben, Datenerhebung und -auswertung zeitnah und ökonomisch zu gestalten.
- Sie ermöglichen, Daten mit vertretbarem Aufwand und ohne unangemessene Zumutung für Auskunftgeber zu ermitteln.

- Sie sind möglichst unterrichtsnah einsetzbar.
- Sie machen neugierig, sind anregend.
- Sie werden von den Beteiligten und Betroffenen mit ausgewählt.
- Sie passen zu den Normen und Gepflogenheiten, mit denen in der Schule geplant und ausgewertet wird.
- Sie „irritieren“ konstruktiv, nämlich so, dass Kritik an ihrem Einsatz das eigentliche Aufklärungsinteresse nicht überlagert.

Diese Aufzählung von Kriterien zur Methodenauswahl ist als Orientierungshilfe gedacht. Üblicherweise werden in einer Entscheidungssituation nicht alle Kriterien gleichzeitig und gleichgewichtig beachtet werden können. Hilfreich ist es, wenn sich mehrere Personen miteinander darüber unterhalten, wie sie den Nutzen des Instruments für die gegebene Fragestellung einschätzen und welche zusätzlichen, gewollten oder unerwünschten Effekte sie antizipieren.

Der Einsatz von Evaluationsmethoden in der Schule sollte einer pragmatischen Orientierung folgen. Dies schließt das Bemühen um die konsequente Nutzung objektiver Daten und den Einsatz möglichst zuverlässiger Verfahren keineswegs aus.

Evaluationsmethoden lassen sich zu fünf größeren Gruppen bündeln:

- **Sammlung und Analyse bereits vorhandener Daten:** Statistiken, Protokolle, Zeugnisse, Jahresberichte, Zeitungsartikel, ...
- **schriftliche Befragungen:** Fragebogen, Tests, Aufsätze, ...
- **kommunikative (dialogische) Rückmeldeverfahren:** Blitzlicht, Prozessanalysen, strukturierte Gespräche und Interviews, moderierte Workshops, ...
- **Beobachtungen:** kollegiale Hospitationen, teilnehmende Beobachtung, Tonband- und Videoaufzeichnungen von Unterrichtssequenzen, ...
- **kreative, expressive Verfahren:** Collagen, Skulpturen, Gedichte, Rollenspiele, Reportagen, Fotoevaluation, ...

Oft werden jedoch Methoden als Mischformen angewandt: beispielsweise schriftliche Befragung mit anschließendem Gespräch zur gemeinsamen Auswertung und Interpretation.

Methoden der schulinternen Evaluation sollten nach und nach zum professionellen Handlungsrepertoire vor allem von Lehrerinnen und Lehrern werden. Das bedeutet,

- dass die professionell Tätigen in der Schule allmählich einen variabel einsetzbaren Fundus an Evaluationsmethoden aufbauen;
- dass wenigstens einige in der Schule wissen, wie man Evaluationsmethoden für bestimmte Zwecke anpasst und sinnvoll einsetzt;
- dass sie Bezugsquellen für Evaluationsmethoden kennen und
- dass sie wissen, bei welcher Unterstützungseinrichtung sie welche Beratung anfordern können.

Repertoire

Wenn hier die Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern in Methodenfragen akzentuiert wird, bedeutet dies nicht, dass andere Schulbeteiligte nur eine unbedeutende Rolle im Methodeneinsatz der internen Evaluation spielten. Da vor allem für Schülerinnen und Schüler – sonst vorzugsweise Objekt der Leistungsevaluation in der Schule – die Beteiligungsmöglichkeiten kaum hinreichend erkannt und ausgeschöpft werden, seien im Folgenden exemplarisch einige methodische Hinweise gegeben.

Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler

In **Zukunftswerkstätten** bietet sich Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, ihre schulische Wirklichkeit zu analysieren, ebenso visionäre wie konkrete und realitätsnahe Konzepte einer lern-, leistungs- und schülerfreundlichen Schule zu entwerfen.

Wenn Schülerinnen und Schüler **an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt** werden, beispielsweise bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, Projektthemen und Arbeitsformen, steigert das die Qualität von Unterricht: Schülerinnen und Schüler lernen besser und motivierter; für Lehrerinnen und Lehrer verspricht dies größere Arbeitszufriedenheit; die Kommunikation untereinander kann sich respektvoller und wertschätzender gestalten.

Die **individuelle Lernerfahrung von Schülerinnen und Schülern** lässt sich auch auf kreative Weise reflektieren und für die weitere Lehr-Lernplanung nutzen. Als hilfreich haben sich Methoden wie die **Kraftfeldanalyse**, das **Lernrad** oder der **Wochenrückblick** erwiesen, die Schüler schrittweise und altersangemessen auf ein differenziertes Unterrichtsfeedback vorbereiten können.

→ Seite 40 ff.

Wenn sie dazu eingeladen werden, können Schülerinnen und Schüler in ihren Lerngruppen mit den Lehrerinnen und Lehrern auch kompetent **Maßstäbe der Leistungsbewertung** entwickeln. Dadurch, dass die Bewertungskriterien mehrperspektivisch und transparent entstehen, wird die Bewertung von den Schülerinnen und Schülern als gerechter empfunden: als plausibler, persönlich bedeutender Lern- „Wegweiser“. Das mindert das Erleben von Ohnmacht und Willkür und der oft selbstwertschädigenden Rivalität der Schülerinnen und Schüler untereinander. Sie übernehmen auf diese Weise sichtbar ihren Teil der Verantwortung am Zustandekommen der Leistung und Leistungsbewertung.

Ablaufvorschlag für eine schulinterne Evaluation

Im Folgendem sei ein Beispiel für einen idealtypischen Ablauf eines Evaluationsvorhabens vorgestellt. Es geht von einer internen Evaluation aus, die die ganze Schule betrifft. Handelt es sich beim gewählten Evaluationsgegenstand eher um bereichsspezifische Fragen (beispielsweise Leseförderung in einer Jahrgangsstufe, fächerübergreifende Umsetzung des Aufgabengebiets Gesundheitserziehung), muss geklärt

werden, welche Gruppen und Gremien jeweils wann einzubeziehen sind.

Beispiel:

- Eine Arbeitsgruppe **plant die erste Konferenz** zum Evaluationsvorhaben.
- In dieser **Konferenz** klären Lehrerinnen und Lehrer die Ziele, Bereiche und Fragestellungen des Evaluationsvorhabens.
- Die Lehrerkonferenz beauftragt eine Gruppe ein **Evaluationsverfahren zu erarbeiten**: Methoden, Instrumente, Beteiligte, Ressourcen, Zeitleiste.
- Diese Evaluationsgruppe und die Schulleitung **beraten das Evaluationsverfahren** (Einhaltung von Verfahrensstandards) mit der zuständigen Schulaufsicht und Schulberatung.
- Die Lehrerkonferenz berät und **beschließt das Evaluationsverfahren**.
- Die **Schulkonferenz gibt Anregungen** und stimmt dem Verfahren zu.
- Die Schule führt, wie vereinbart, die **Datensammlung** durch, wobei von allen Betroffenen Auskünfte zum Evaluationsgegenstand eingeholt werden.
- Die Evaluationsgruppe übernimmt die technische **Auswertung** der Daten.
- In einer Feed-back-Konferenz **bewertet und interpretiert** das Kollegium die Ergebnisse der Evaluation.
- Ausgewählte Ergebnisse werden mit Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten **diskutiert**.
- **Konsequenzen** bzw. Entwicklungsschritte werden auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse formuliert, und zwar zunächst in der Lehrerkonferenz oder als Zwischenschritt in Untergruppen; anschließend wird die Schulkonferenz einbezogen.
- Die Schulaufsicht und Schulberatung „spiegelt“ ihre Sicht zum Verfahrensablauf und interpretiert die Planungen aus **externer Sicht**.

Dokumentation

Interne Evaluation soll dokumentiert werden. Die Dokumentation sollte sinnvollerweise bestimmte Anforderungen erfüllen:

- Die Dokumentation bedarf der **schriftlichen** Form.
- Um sie allen Schulpartnern zugänglich zu machen und Missverständnisse zu vermeiden, sollte sie möglichst wenig Fachbegriffe enthalten und eine **klare, einfache Sprache** sprechen.
- Die eingegangenen **Vertraulichkeitsvereinbarungen** müssen eingehalten werden.
- Der **Umfang** der Dokumentation richtet sich nach der Art des Evaluationsvorhabens.
- Die Dokumentation erfolgt in **Orientierung am Schulprogramm**.
- Sie enthält eine **knappe Darstellung des Evaluationsprozesses**: Beteiligte, Evaluationsbereiche,

Ziele und Indikatoren, Evaluationsmethoden, Darstellung der gewonnenen Informationen bzw. Ergebnisse und festgelegte Handlungsperspektive.

Transparenz **Warum diese Anforderung?** In mehrfacher Hinsicht macht die Dokumentation Sinn. Innerhalb der Schule trägt sie zur Offenlegung und Transparenz bei. Bei der weiteren Planung kann später immer wieder auf sie Bezug genommen werden, weil Erfahrungen und Bewertungen auffindbar bleiben. Auf die dokumentierten Verfahren und Methoden kann man bei anderen Vorhaben wieder zurückgreifen, sodass nicht immer wieder das Rad neu erfunden werden muss.

Entscheidungsbasis In der Darstellung des Schulprogramms werden Planungen zu pädagogischen Entwicklungsschwerpunkten ausgewiesen, deren Umsetzung evaluiert werden soll. Es reduziert den Aufwand, die Dokumentation gleichsam in Fortsetzung des im Schulprogramm Dargestellten sukzessive weiterzuschreiben.

Auf Grund der Evaluationsergebnisse können sinnvoll erscheinende Beratungsleistungen mit Unterstützungssystemen konkretisiert werden.

Die Dokumentation kann zur adressatenbezogenen Außendarstellung der Schule genutzt werden, deren Anlass, Ziel und Form die Betroffenen miteinander vereinbaren.

Bezogen auf die Berichtspflicht gegenüber der Schulaufsicht und Schulberatung ist die Dokumentation innerschulisch eine transparente, für die Beteiligten jederzeit rekonstruierbare Entscheidungshilfe.

Wer ist wie beteiligt?

Die gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten

Schulinterne Evaluation kann nur gelingen, wenn sich alle Betroffenen beteiligen. Reflexion schulischer Gegebenheiten, Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen, Entwicklung oder Neudefinition von Unterrichtsinhalten und deren Einführung in die pädagogische Praxis, Reflexion der Aufgaben der Schule an ihrem Standort, das Entstehen einer neuen Schulidentität, dies sind **Prozesse, die das Verhalten und die Einstellungen** von Lehrerinnen und Lehrern, von Schulleitungen, von Schülerinnen und Schülern, von Erziehungsberechtigten und sonstigen Partnern betreffen. Sie alle gestalten die schulischen Vermittlungsakte mit und sind unterschiedlich, aber real beteiligt am Lernerfolg.

Weil sich die Interessen und Fragen der Betroffenen an Evaluation unterscheiden und es unterschiedliche Interpretationen der schulischen Wirklichkeit gibt, gilt es, diese voreinander offen zu legen und als gleichberechtigt anzuerkennen, um sich eine gemeinsame Wirklichkeitsauffassung von der Ausgangssituation und der künftigen Entwicklung der Schule zu erarbeiten. So wird am ehesten die Identifikation mit den Entwicklungszielen der Schule ermöglicht. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass auch die Konsequenzen aus Evaluationsergebnissen von allen als verbindlich akzeptiert werden.

Die Beteiligung der Betroffenen ist das entscheidende Gestaltungsfeld in Evaluation. Deswegen ist die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten an schulischen Entscheidungsprozessen gesetzlich verankert. Gewollt ist eine stärkere demokratische Verfasstheit der Schulen, was verbindlichen Dialog und die Bereitschaft zum Interessenausgleich voraussetzt. Mündige, entscheidungsfähige, verantwortungsbewusste junge Menschen sind erklärtes Bildungs- und Erziehungsziel der Schule, was sich auch in der Schulentwicklung zeigen muss.

Interessen
offen legen

Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitung

In der Schule sind es die Lehrkräfte gemeinsam mit ihrer Schulleitung, die hauptverantwortlich die schulinterne Evaluation einleiten, planen und durchführen (vgl. §§ 57, 88, 89 HmbSG). Sie verfügen über die Kompetenz, die unterrichtlichen Lernprozesse und die Organisation des Schullebens zu gestalten. Sie garantieren die Kontinuität schulischer Entwicklung. Allerdings sind auch die Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigte **Experten in ihrem schulischen Erfahrungs- und Verantwortungsbereich**. Daher

sollten sich die Lehrkräfte und die Schulleitung deren Mitwirkung sichern.

**Mitwirkung
sicher stellen,
informieren,
helfen**

Evaluation ist ein kommunikativer Prozess, angewiesen auf Spiegelung und Perspektivwechsel. Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitung sind **verpflichtet**, die gesetzlich vorgeschriebene Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern sicherzustellen, indem sie über die Mitwirkungsrechte und -verfahren informieren und die gebotene organisatorische Hilfestellung geben.

Beteiligung, begründet auf der oben beschriebenen Verantwortung aller Mitwirkenden, sollte über das gesetzliche Minimum hinaus ein Handlungsprinzip und Entwicklungsziel in der Einzelschule sein.

Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler haben intensive Erfahrungen mit Unterricht und Schule und sie sind in besonderer Weise legitimiert, an schulinterner Evaluation aktiv beteiligt zu werden. Für sie ist die Schule geradezu von schicksalhafter Bedeutung: Sie ermöglicht ihnen Entwicklung und Weckung ihrer Potenziale. Sie kann das aber auch behindern oder versäumen.

Über die Schule wird den Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erleichtert oder erschwert. **Schülerinnen und Schüler sind von der Qualität des Unterrichts und des Schullebens unmittelbar betroffen.**

**Betroffene
beteiligen**

Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sollte daher ein Prinzip pädagogischen Handelns sein und ein Qualitätsmerkmal der Schule als authentischer Ausdruck der Erziehung zu Eigenständigkeit, Selbstbewusstheit, Verantwortlichkeit und Selbstleitung.

Denn, wie die schulische Praxis im Einzelnen zeigt, sind Schülerinnen und Schüler nicht nur legitimiert, sondern auch erfolgreich **dazu anzuleiten, die Qualität ihrer Schule und die Unterrichtsqualität zu beurteilen.** Dabei engagieren sie sich erfahrungsgemäß am bereitwilligsten da, wo sie unmittelbar betroffen sind, und sie möchten die Erfolge ihres Einsatzes real und rasch erleben. Das sind verständlicherweise die sie unmittelbar betreffenden Bedingungen des Schullebens und der Unterricht.

Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an schulinterner Evaluation bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichts- und Schulgeschehen auch als Arbeitsleistung von Lehrerinnen und Lehrern beurteilen. Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür die Voraussetzungen und Bedingungen schaffen, wozu ein entschiedener, aber behutsamer Entwicklungsprozess notwendig ist, der an viele Beispiele aus der Praxis anknüpfen kann. Lehrerinnen und Lehrer können so erkennen, was sie durch selbst eingeleitete, strukturierte Schülerrückmeldungen gewinnen können. Diffuse Befürchtungen werden eingetauscht gegen eine realistische Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwä-

chen; konkrete Hinweise der Schülerinnen und Schüler können dazu genutzt werden, den Unterricht zu verbessern. Gewöhnung und Gelassenheit zu dieser Art reversibler Kommunikation wird erworben.

Erziehungsberechtigte

Elternhaus und Schule haben einen gemeinsamen Erziehungsauftrag. Um diesen wahrzunehmen, müssen beide in Partnerschaft ihre Vorstellungen von relevanten Werten in einer pluralistischen Gesellschaft, von Funktionen der Schule, von Prioritäten in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zur Kenntnis nehmen und die Verständigung suchen. Das Schulgesetz trägt dem unter anderem dadurch Rechnung, dass es neben den Schülerrechten auch die Elternrechte in der Schulkonferenz deutlich gestärkt hat. Für die schulinterne Evaluation bedeutet dies, dass Evaluationsvorhaben und -ergebnisse spätestens in der Schulkonferenz unter Beteiligung der Eltern thematisiert werden (vgl. § 53,1 HmbSG).

Erziehungsberechtigte haben eine sehr differenzierte Wahrnehmung dessen, was in der Schule ihrer Kinder geleistet wird. Viele Erziehungsberechtigte und ihre Vertreter in den schulischen Gremien haben darüber hinaus den legitimen Anspruch, den zentralen Lernort ihrer Kinder mitzugestalten und auf die schulischen Lernbedingungen ihrer Kinder Einfluss zu nehmen. Aus beiden Gründen tut jede Schule schon aus eigenem Entwicklungsinteresse gut daran, [das Urteil von Erziehungsberechtigten zu Verlauf und Ergebnissen der pädagogischen Arbeit einzuholen](#).

Feed-back als zentrales Beteiligungselement

Wenn Schülerinnen und Schüler den Unterricht beurteilen, wenn Erziehungsberechtigte oder Mitglieder des Schulbeirats nach ihrer Einschätzung von Unterricht und Schule gefragt werden, ist die Verbesserung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen das Ziel. Es geht darum, Wirkungszusammenhänge aufzudecken, die aus Lehrer- oder Schulleitungssicht allein nicht zugänglich sind. Es geht nicht um das Recht-haben der einen oder anderen Seite.

Feed-back ist eine Kommunikationsform, die in besonderer Weise darauf aus ist, eine erweiterte Kenntnis der Wirkungen des eigenen Verhaltens und Hinweise zu Veränderungsmöglichkeiten zu erhalten. Sie ist ein Mittel, die Phänome der Interaktion zu verstehen, förderliche und hinderliche Bedingungen zu identifizieren. Medium dieser aufdeckenden Arbeit sind die Erlebnisweisen der Partner, ihre Bewertungen und Interpretationen. Daher erfahren immer beide Seiten etwas über sich selbst und darüber, wie sie die gemeinsame Situation beeinflussen. Das trifft selbstverständlich ebenso zu, wenn Lehrerinnen und Lehrer Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler geben.

[Wirkungszusammenhänge aufdecken](#)

[Interaktion verstehen](#)

Feed-back zur Überprüfung von Effekten ist an Regeln (Prinzipien) gebunden, deren Beachtung für eine konstruktive folgenreiche Kommunikation unerlässlich ist. Das hat zur Voraussetzung, dass Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler in der Anwendung von Feed-back-Instrumenten und in der Beachtung der wichtigsten Regeln geübt sind.

Feed-back ist Bestandteil einer reversiblen Kommunikation zwischen Gleichberechtigten. Das ist ein Wert und ein Entwicklungsziel in Arbeitsbeziehungen auf der personalen Ebene. Gleichzeitig hat die Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits ein unaufhebbares professionelles und funktionales Gefälle, das der Lehrerschaft die Gesamtverantwortung für alle unterrichtlichen Prozesse und Ergebnisse zuweist. Das hat zur Konsequenz, dass die Initiative, Feed-back-Verfahren einzusetzen, von den Lehrerinnen und Lehrern ausgehen muss; das schließt nicht aus, dass die Anregung dazu von Schülerinnen und Schülern kommt.

Individualfeedbacks werden auf der Ebene von Personen organisiert, z.B. kollegiales Feed-back, Feed-back innerhalb von Mitarbeiter- und Vorgesetztengesprächen, Feed-back im Unterricht zwischen Schülerinnen oder Schülern und Lehrerinnen oder Lehrern und umgekehrt. Überprüft wird die Erreichung konkreter pädagogischer Ziele, die Wirkung konkreten Verhaltens. Die Lehrkräfte müssen auch hier die Ziele der eigenen Arbeit präzise benennen als Voraussetzung für Feed-back-Fragen:

- Was will ich mit meiner Arbeit erreichen? Welche Ziele verfolge ich genau?
- Wie organisiere ich mein fachliches Handeln so, dass ich damit diese Ziele mit hoher Wahrscheinlichkeit erreichen werde?
- Wie erfahre ich, dass ich durch mein Handeln die gesetzten Ziele tatsächlich erreicht habe?

Rückmeldeverfahren auf der Ebene der Organisation beziehen sich dem gegenüber auf Leitziele der Schule als Ganzer oder auf Teilbereiche von Schule, wie den Jahrgang, die Schulstufe oder das Aufgabengebiet. Überprüft werden Qualität und Richtung der schulischen Entwicklung. Sie dienen der Prozesssteuerung dadurch, dass sie institutionelle blinde Flecken aufhellen, beispielsweise mangelnde Transparenz der Entscheidungswege, fehlende oder unterbrochene Kommunikationswege, diffuse Aufgaben- oder Zielformulierungen, Fehlen von Arbeitsplänen und Zeitleisten, aber auch veränderte Bedingungen, tabuisierte Themen oder geleugnete Probleme.

Sie dienen der Identitätsbildung der Einzelschule durch das öffentliche Zusammentragen der Sichtweisen aller Beteiligten.

Wie ist die Führungsverantwortung verteilt?

Die Schulleitung

Schulleitungen haben auch für die schulinterne Evaluation eine deutliche Führungsverantwortung übertragen bekommen (vgl. § 89, 3 HmbSG). Schulleitungen müssen sich jedoch wie Lehrerinnen und Lehrer meist noch in schulinterner Evaluation üben. Oft ist es für sie gemeinsam ihr „erstes Mal“. Die Aufgabe der Schulleitung bei der internen Evaluation unterscheidet sich jedoch von der der Lehrkräfte, insofern hat sie spezifischen Anforderungen Rechnung zu tragen.

Die Schulleitung führt im Evaluationsprozess durch Haltung und Verhalten:

- Die Schulleitung ist davon überzeugt und setzt sich sichtbar dafür ein, dass schulinterne Evaluation der Schulentwicklung Orientierung, Richtung und Verbindlichkeit gibt.
- Sie traut dem Kollegium grundsätzlich die Kompetenz zur Selbstevaluation zu und hilft dabei, Kompetenzlücken zu schließen.
- Sie ermutigt Lehrerinnen und Lehrer, ihre Auseinandersetzung über Zwecke, Bereiche, Methoden oder den Einsatz von Ressourcen direkt und transparent zu führen.
- Sie gibt den Lehrerinnen und Lehrern Zeit zum Lernen, Zeit zum Fehler-machen.
- Sie sorgt dafür, dass die Kolleginnen und Kollegen die nötige Unterstützung bekommen: Weiterbildung, Beratung, Sachmittel, ...
- Sie bindet die Schulaufsicht und Schulberatung ein, vermittelt wenn nötig, und tritt für Transparenz und Verlässlichkeit der Absprachen ein.
- Sie begleitet und berät das Kollegium im Evaluationsprozess. Sie untersucht nicht selbst, es sei denn, die Evaluation betrifft die Leitungstätigkeit selbst.
- Sie achtet darauf, dass der Evaluationsprozess den **Verfahrensstandards** entsprechend verläuft, zum

Beispiel:

Ist das Vorgehen reflektiert und strukturiert?

Ist der Bezug zu Entwicklungsschwerpunkten im Schulprogramm gegeben?

Wie hat das Kollegium sich verständigt und wie hat es sich entschieden?

Wie viele Kolleginnen sind in die Arbeit eingebunden?

Ist die Vorgehensweise angemessen, ethisch vertretbar, realistisch, ökonomisch?

Sind die gesetzlichen Vorgaben, beispielsweise zur Mitwirkung von Gremien und zum Datenschutz eingehalten worden?

- Sie stellt die Dokumentation der Evaluationsergebnisse, die Planung und Umsetzung der Konsequenzen sicher.

**Führung
durch Haltung und
Verhalten**

→ Seite 12

Dokumentation

Schulaufsicht und Schulberatung

Schulaufsicht und Schulberatung begleitet die Entwicklung und Evaluation der Einzelschule in der spannungsreichen Doppelfunktion **Aufsicht und Beratung**. Ihr muss der Balance-Akt von Führen und Folgen, von Fordern und Gewähren-lassen, von Kontrolle und Beratung gelingen, was nur als Ergebnis eines Lernprozesses denkbar ist. Auch für die Schulaufsicht und Schulberatung ist Evaluation eine neue Aufgabe, die sich für sie erst allmählich konkretisiert.

Evaluation verlangt von der Schulaufsicht und Schulberatung, transparent und verlässlich zu handeln. Sie muss ...

Schulaufsicht und -beratung muss

- alles, was ihr zur Wahrnehmung ihrer funktionalen Verantwortung nötig erscheint, mit der Schule aushandeln, vereinbaren und dokumentieren, bevor die schulinterne Evaluation beginnt
- sich an diese Vereinbarungen unbedingt selbst halten
- davon abweichende Interventionen nachvollziehbar begründen
- einen Beratungs-Rhythmus wählen, der beide Seiten unterstützt und schützt

Beratung durch die Schulaufsicht geschieht im Interesse des Auftrags, im Dienst der Aufgabenerfüllung. Beratungsprinzipien (Standards) wie Freiwilligkeit, Vertraulichkeit, Wahlfreiheit und Ergebnisoffenheit sind in der schulaufsichtlichen Beratung eingeschränkt. Die Schulaufsicht und Schulberatung wird sich daher im Kontakt mit der Schule bemühen, ...

sie wird sich bemühen

- sich so eindeutig wie möglich zu verhalten,
- vor sich selbst genau zu unterscheiden, wann sie als Aufsicht handelt (Kontrolle ausübt oder Weisung erteilt) und wann sie berät (zuhört, spiegelt, in Frage stellt und frei lässt),
- ihre Funktionswechsel auch dem Gesprächspartner gegenüber offen zu legen, d. h. sprachlich kenntlich zu machen, dass sie jetzt berät oder dass sie jetzt Aufsicht ausübt.

sie evaluiert Verfahren

Schulen überprüfen ihre Praxis selbst mit Hilfe der internen Evaluation und entwickeln diese Praxis weiter. Aufgabe der Schulaufsicht und Schulberatung ist die Verfahrensevaluation. Schulaufsicht und Schulberatung wiederholt nicht die interne Evaluation, sondern vergewissert sich, ...

- dass die interne Evaluation der Schule seriös erfolgt, d. h. den Verfahrensstandards entsprechend und unter Beachtung rechtlicher Vorgaben
- inwieweit die Selbstdarstellung der Schule im Evaluationsbericht mit ihrer eigenen Kenntnis der Schule und sonstigen verfügbaren Informationen übereinstimmt.

Schulaufsicht und Schulberatung tut dies, indem sie das Schulprogramm und die Evaluationsberichte der Schulen liest, den Schulen dazu ein Feed-back gibt und bei Auseinanderklaffen von Selbstbild der Schule und aufsichtlicher Einschätzung einen Dialog mit den Beteiligten in Gang setzt. Die Akzentuierung der Ver-

fahrenevaluation im Auftrag der Schulaufsicht und Schulberatung lässt die Verantwortung für Zielsetzung und Durchführung der Evaluation in der Schule und verhilft der internen Evaluation zu schulöffentlicher Anerkennung.

In der Wahrnehmung ihrer Aufgabe lässt sich die Schulaufsicht und Schulberatung von dem Wissen leiten, dass seit der Auftragserteilung an die Schulen durch das Schulgesetz alle Beteiligte eine Lern-Zeit hatten. Die Schulaufsicht und Schulberatung bewertet mit dem heutigen Wissen zu Standards und Verfahren Ergebnisse einer Experimentier-Phase, die bisher mit wenigen orientierenden Vorgaben auskommen musste. Es gilt deshalb für alle, eingedenk des Lerncharakters der Entwicklungen mit Ungleichzeitigkeiten und Unzulänglichkeiten ebenso zielorientiert und transparent wie gelassen umzugehen.

Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es?

Adressen,
Ansprechpartner,
Telefonnummern
→ Seite 48

Die Schulen können in der Wahrnehmung des gesetzlichen Auftrags zur selbstverantworteten Schulentwicklung und Evaluation ein differenziertes, teilweise noch im Aufbau befindliches Unterstützungssystem nutzen, das Informationen, Materialien, Beratung, Begleitung und Weiterbildung umfasst.

BSJB, S14: Zu den Aufgaben der [Unterabteilung für Schulentwicklung, Schulforschung, Evaluation und Konzeption der Lehrerbildung \(S 14\)](#) im Amt für Schule gehört die Entwicklung von Konzepten der Schulentwicklung und Qualitätssicherung; in Kooperation mit den Schulaufsichten und dem Institut für Lehrerfortbildung entwickelt sie strategische Konzepte zur Umsetzung der Schulprogrammentwicklung und Evaluation; sie berät zu institutionellen Aspekten der Qualitätsentwicklung und bereitet normative Handlungsorientierungen für Schulen, Schulaufsicht und Dienststellen vor.

Im **Institut für Lehrerfortbildung** ist inzwischen ein breites Spektrum an Angeboten zur Unterstützung von Schulen entstanden.

Das [Schilf-Kontor](#) hat seit Sommer 1996 mehr als 200 Schulen in ihrem Prozess der Schulprogramm-Entwicklung begleitet; es hat über 60 Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Schulleitungen und Konzeptgruppen vermittelt zur Unterstützung bei Bestandsaufnahme, Bilanzierung, Schwerpunktsetzung und Evaluationsplanung. Es bietet Schulen in der Schlussphase der Schulprogramm-Erstellung gezielt Beratung zur Planung der Evaluation, zur Textgestaltung, oder wirkt mit bei der Durchführung von Veranstaltungen und Projekten; es vermittelt auch Beraterinnen und Berater.

Schulen, die ihr Schulprogramm bereits fertig gestellt haben, vermittelt das Schilfkontor auf Anfrage Teams „kritischer Freunde“, die schulinterne Evaluationsvorhaben begleiten.

Der Arbeitsbereich [Weiterbildung für Funktionsträgerinnen und Funktionsträger](#) bietet jährlich in einem Weiterbildungsprogramm für schulische Führungskräfte Qualifizierungsmöglichkeiten an zu Bereichen wie Kommunikationskompetenz, Umgang mit Konflikten, Personalentwicklung und -management, Leitung von Konferenzen, Schulmanagement oder Qualitätsmanagement

[Evaluation und Qualitätssicherung](#) ist ein neu entstandenes Aufgabenfeld im Institut für Lehrerfortbildung. Eine Aufgabe dieses Bereiches wird sein, in Kooperation mit anderen beteiligten Stellen Konzepte zur Weiterbildung und Beratung und Materialien zu Evaluation in Schulen zu entwickeln.

Projekt: Eltern, Schule, Schulentwicklung: Das von Elternkammer, Schulinformationszentrum und Institut für Lehrerfortbildung gemeinsam initiierte Projekt bietet Fortbildung für Eltern in schulischen Gremien zu relevanten Themen, damit die gewählten Elternvertreterinnen und Elternvertreter ihre Mitwirkungsrechte kompetent wahrnehmen können.

Projekt: Schüler/innen, Schule, Mitbestimmung: Entstanden ist in Kooperation von SchülerInnenkammer Hamburg, dem Schulinformationszentrum und dem Institut für Lehrerfortbildung ein Qualifizierungskonzept, das Schulsprecherinnen und Schulsprecher, Klassensprecherinnen und Klassensprecher, andere engagierte Schülerinnen und Schüler befähigen will, ihre Mitwirkungsrechte kompetent wahrzunehmen.

Beispiele für Ziele und Indikatoren

Beispiel aus: Q.I.S.

Qualität in Schulen

→ ww.qis.at/start.htm

Ziel- und Indikatorenformulierung

Beispiel 1: [aus der Schulprogrammentwicklung eines Gymnasiums](#)

Leitziel	
Teilziele	Indikatoren
Wir betrachten es als unsere Aufgabe, unser Schulprogramm positiv nach außen zu präsentieren und zu kommunizieren, Aktivitäten in der Region mitzugestalten und außerschulische Ressourcen erfolgreich für die Schule zu nutzen.	
Leitfrage: Worin besteht die Qualität dieses Leitziels im Einzelnen?	Leitfrage: Woran (an welchen Aktivitäten, Zuständen, Ereignissen, Ergebnissen) erkennen wir das?
1. Unsere künftigen Eltern wissen über die Leitziele, Angebote und Anforderungen unserer Schule Bescheid.	<ul style="list-style-type: none">• LehrerInnen der künftigen fünften Klassen haben ihre Schule bei Elternabenden der benachbarten vierten Grundschulklassen vorgestellt. Eltern-Rückmeldungen während der Anmeldephase bestätigen, dass die wichtigsten Botschaften angekommen sind.• Eltern künftiger SchülerInnen wenden sich nach dem Informationsabend mit Detailfragen an die Schulleitung, die von ihrer Kenntnis des Schulprogramms sowie der Angebote und Anforderungen der Schule zeugen.• Es gib entsprechende Rückmeldungen auch beim Tag der offenen Tür und beim ersten Elternabend.
2. Wir nützen die AbsolventInnen unserer Schule aktiv als wichtige Feed-back-GeberInnen.	<ul style="list-style-type: none">• AbsolventInnen verschiedener Jahrgänge werden eingeladen, VertreterInnen der Schule persönlich Rückmeldung zu ausgewählten Bereichen zu geben; die Rückmeldeaktionen finden auch tatsächlich statt.• Die Schule kennt die Laufbahnen der AbsolventInnen und deren Einschätzung der (Aus-) Bildungsqualität der Schule im Lichte ihrer aktuellen Bedürfnisse.• Die Rückmeldungen der AbsolventInnen werden jährlich in den Prozess der Schulentwicklung einbezogen und ziehen Konsequenzen nach sich.

Ziel- und Indikatorenformulierung

Beispiel 2.

Welchen Teilbereich wählen wir aus?

Binnendifferenzierung in der Beobachtungsstufe

aus: Herbert Altrichter:

Reflexion und Evaluation in

Schulentwicklungsprozessen.

In: Altrichter, Schley, Schratz 1998

Leitziel Wir betrachten es als normal und unsere Aufgabe, mit den unterschiedlichen Fähigkeiten und Neigungen unserer Schülerinnen und Schüler zu arbeiten. Wir versuchen, den SchülerInnen optimale Chancen für ein „Lernen auf eigenen Wegen“ zu geben, ohne die Kernansprüche des Lehrplans aufzugeben und ohne uns selbst zu überfordern.

Teilziele

Indikatoren (Woran ablesen? Instrumente?)

- | | |
|---|---|
| 1. Die Kernanforderungen (stofflich und bezüglich der Lehr- und Lernmethoden) sind den Erziehungsberechtigten vor Eintritt klar. | a. Bei unter 10 % der Anmeldungen muss wegen vermutlicher Nichteignung beraten werden (Statistik).
b. Geringe Dropout-Rate in der Erprobungszeit (Statistik unter 5 %). |
| 2. Es herrscht bei Lehrenden und Lernenden hohe Klarheit über die Minimalziele („musts“). | a. Die Minimal-Lernziele jeder Einheit wurden den Lernenden bekannt gegeben (Unterrichtsbeobachtung).
b. Die Lernenden können darüber Auskunft geben, wo sie stehen (Lernjournal, Befragung). |
| 3. Im Rahmen des Kerncurriculums können die Lernenden individuelle Schwerpunkte wählen. | a. Es liegen entsprechende individuelle Kontrakte vor (Lernjournal).
b. Die Lernenden legen in den Wahlbereichen einen Leistungsnachweis vor (Erhebung). |
| 4. Die Lernenden erhalten häufige Rückmeldungen für ihre persönliche Lernsteuerung. | a. Die Lernkontrollen sind lernzielbezogen aussagekräftig (Unterrichtsbeobachtung).
b. Defizite können behoben werden („zweiter Versuch“; Unterrichtsbeobachtung) |
| 5. Im Unterricht werden die Lehr- und Lernformen auf dem Weg zum Lernziel bewusst variiert. | a. In einer Unterrichtseinheit werden mindestens drei verschiedene methodische Zugänge zum Stoff/Lernziel geboten (Unterrichtsbeobachtung)
b. Es wird mit Werkstatt- und Wochenplan-Ansätzen gearbeitet (Unterrichtsbeobachtung oder Erhebung). |
| 6. Die Lernenden lernen, ihre Bedürfnisse bezüglich Lernzielen und Lernwegen zu formulieren und selbständig eigene Wege zu beschreiten. | a. Die Lernenden melden im Unterricht Interessen und methodische Schwierigkeiten bzw. Vorschläge an (Unterrichtsbeobachtung)
b. Die Lernenden kompensieren unterrichtliche Einseitigkeiten durch individuelle Anlage der Hausaufgaben (Lernjournal). |
| 7. Die Aufwendungen für binnendifferenzierende Unterrichtsweise halten sich in vertretbarem Rahmen. | a. Es existieren allen zugängliche Unterrichtsmaterialien (Erhebung).
b. Die Lehrpersonen fühlen sich durch Binnendifferenzierung nicht überlastet (Befragung). |

Ziel- und Indikatorenformulierung

Beispiel 3: Evaluationsbereich interkulturelle Erziehung

Leitziel

Wir wollen durch muttersprachlichen Unterricht die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit unserer Schülerinnen und Schüler fördern.

Teilziele

Die Lehrerinnen und Lehrer des Muttersprachlichen Unterrichts kooperieren mit den Deutsch- bzw. Deutsch als Zweitsprache Lehrerinnen und Lehrer.

Die deutsche Sprache ist im Muttersprachlichen Unterricht, die Herkunftssprache im Deutsch- bzw. Deutsch als Zweitsprache - Unterricht präsent.

Die SchülerInnen lernen im muttersprachlichen Unterricht ihre kommunikativen Fähigkeiten in beiden Sprachen zu habitualisieren, zu erweitern und bewusster zu handhaben.

Indikatoren

Es finden inhaltliche Absprachen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern der Bereiche muttersprachlicher Unterricht, Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache statt.

Sowohl im muttersprachlichen als auch im Deutsch- bzw. Deutsch als Zweitsprache-Unterricht wird eine bewusste Zweisprachigkeit entwickelt.

Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird im Unterricht als Bereicherung und Vorteil bewusst gemacht.

- Die SchülerInnen können schneller und situativ angemessen zwischen beiden Sprachen wechseln.
- Sie können einen in der Herkunftssprache dargestellten Sachverhalt in der deutschen Sprache wiedergeben und umgekehrt.
- Sie können Unterschiede zwischen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache erläutern.
- Sie können grundlegende Strukturen mit grammatikalischen Begriffen benennen und diese erläutern.

Evaluationsmethoden und -instrumente

Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern über zeitlichen Umfang und Kommunikationsstruktur der Absprachen und über Intensität des Materialaustausches.

Auswertung vorhandener Dokumente: Umfang und Einsatz von zweisprachigem Material (z. B. zur Vorbereitung des fachsprachlichen Wortschatzes)

Durch **Unterrichtsbeobachtung** zu ermitteln:

- ob, und wenn ja, in welchem Umfang und wie über sprachliche Phänomene kontrastiv nachgedacht wird (Reflexion über Sprache);
- ob, und wenn ja, in welchem Umfang und wie Mitteilungen, Texte, Gespräche in die jeweils andere Sprache übertragen werden (Mediation).

Durch **Unterrichtsbeobachtung** oder **Befragung** wird ermittelt die Thematisierung ...

- von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, z.B. bei Reimen und Märchen,
- von gemeinsamen und unterschiedlichen Werten, Normen oder Lebensperspektiven,
- von eigenen Erfahrungen und Kenntnissen über Sprachen und Kulturen durch die SchülerInnen.

Unterrichtsbeobachtung oder **Tests**

Ziel- und Indikatorenformulierung

Beispiel 4: Evaluationsbereich Berufsorientierung

Leitziele

Wir wollen ...

- Lernbedingungen schaffen, die es allen Lernenden ermöglichen, sich auf ihre Berufsentscheidung vorzubereiten und Berufswahlkompetenz zu entwickeln;
- die Voraussetzungen schaffen, die es den Jugendlichen ermöglichen, ein ökonomisches Grundwissen zu erwerben und dies als einen Beitrag zum Verständnis von Welt einzusetzen;
- erreichen, dass die Lernenden ihre Selbstverantwortung für ihre berufliche Qualifizierung und deren Entwicklung erkennen und annehmen.

Teilziele

Wir werden

- die Lernenden veranlassen, sich ihrer Einstellung und Haltung zur beruflichen Orientierung bewusst zu werden;
- sie auffordern, ihre Informations- und Entwicklungsbedarfe zu formulieren;
- ihnen Strategien und Methoden zur Klärung der eigenen Berufswünsche vorstellen;
- sie mit grundlegendem Wissen über Wirtschaft und Beruf konfrontieren;
- sie auffordern, den Beitrag der (von ihnen gewählten) einzelnen Fächer für die berufliche Orientierung zu überprüfen;
- mit den Lernenden einen Weg vereinbaren, wie sie die Strategien und das erworbene Wissen für ihren Orientierungsprozess nutzen.

Indikatoren

- Unser Unterricht zeichnet sich durch **Methodenvielfalt** aus, die den Lernenden die intellektuelle, und die emotionale Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten ermöglicht.
- Die Lernenden haben unser **Angebot an Unterstützung** im Orientierungsprozess vorgestellt bekommen, zum Beispiel: Firmenbesuche, Betriebspraktika, Lernaufgaben zu berufsorientierenden Fragestellungen, Besuch im BIZ, Internet-Recherchen, Veranstaltungskalender.
- Es gibt eine **Festlegung** dazu, wie viele dieser Angebote ein Lernender oder eine Lernende mindestens wahrnehmen muss.
- Die Lernenden haben für das laufende Schuljahr ihren **individuellen Arbeitsplan** festgelegt, um die Angebote zielgerichtet zu nutzen.
- Es liegen **Mustervereinbarungen** vor mit Aussagen zu kurz-, mittel- und langfristigen Aufgaben der Lernenden und Lehrenden sowie zu Formen der Zielerreichung und Überprüfung der Zielerreichung.
- Es liegen schriftlich fixierte **Lernvereinbarungen** vor.

Evaluationsmethoden und -instrumente

- **kollegiale Hospitationen** mit anschließender Rückmeldung
- **Statistik**: Welche Lernenden haben welche und wie viele Angebote genutzt?
- **Auswertungsgespräche** zwischen Lernenden und Lehrenden dazu, wie die Lernvereinbarungen eingehalten wurden oder welche Unterrichtsbedingungen förderlich und welche hinderlich sind
- **Befragung** der Schülerinnen und Schüler
- **Test** zur Erfassung ihres Wissens über Wirtschaft und Beruf
- **Fragebogen** zur Einschätzung der Zufriedenheit mit den orientierenden Angeboten, des Zuwachses an Entschiedenheit
- **kollegiale Fallbesprechung** zum Verstehen und Beurteilen von besonderen Einzelfällen

Beispiele für Evaluationsinstrumente

Die folgenden drei Beispiele sind entnommen der Materialsammlung [Q.I.S. Qualität in Schulen](http://www.qis.at/start.htm), Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Wien), sie sind zu finden unter der Internetadresse www.qis.at/start.htm, dort im Bereich **Offene Methoden**
→ **Lehren und Lernen**
→ **Lernen kennen lernen**

Beispiele für Evaluationsinstrumente unter Beteiligung von Schülerinnen und Schülern

Die Kraftfeldanalyse stellt eine Hilfe dar, wenn es um die Darstellung von gegensätzlichen Argumenten, Positionen oder ähnlichem geht. Sie lässt sich beispielsweise einsetzen zur Einschätzung der Lernsituation.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten genügend Zeit, das Blatt auszufüllen. Es kann sinnvoll sein, die Antworten auf ein bestimmtes Fach zu beziehen. Die Auswertung erfolgt zunächst in Kleingruppen (Gemeinsamkeiten, Unterschiede, besondere Schwierigkeiten, Hilfsmöglichkeiten ...), dann berichten die Gruppen in der Klasse. Die Lehrkraft wertet die Bögen im Hinblick auf spezielle Förderbedarfe aus.

Kraftfeldanalyse

Kräfte, die beim Lernen (nicht) helfen

Name Klasse Datum

The form consists of a central vertical line. On either side of this line, there are ten horizontal lines. Each horizontal line ends in a blue arrow pointing towards the central vertical line. This layout is designed for students to write opposing arguments or factors that help or hinder learning.

Was ich noch anmerken möchte:

.....

.....

.....

.....

.....

Das Lernrad kann helfen, individuelle Lernprobleme im Unterricht zu analysieren und gezielte Hilfestellung zu erarbeiten.

- Das Lernrad wird den Schülerinnen und Schülern am Beginn eines Schultags ausgeteilt und erklärt. Unterrichten mehrere Lehrerinnen und Lehrer, ist eine vorherige Absprache erforderlich, da die Ergebnisse im Hinblick auf die einzelnen Unterrichtsstunden des gewählten Tages ausgewertet werden sollen.
- Am Ende jeder Unterrichtsstunde erhalten die Schülerinnen und Schüler fünf Minuten Zeit, um ihre Eintragungen in das Lernrad zu machen.
- Nach der letzten Unterrichtsstunde des Tages werden die ausgefüllten Lernräder eingesammelt.
- Die Auswertung erfolgt zunächst durch die einzelnen Lehrenden, deren Unterrichtsstunden am ausgewählten Tag betroffen waren. Aufgrund der individuellen Schüleranalysen werden Maßnahmen für die weitere Unterrichtsarbeit getroffen.
- Wünschenswert ist eine Analyse der Ergebnisse und eine fachübergreifende Diskussion.

Das Lernrad: Lernen heißt, etwas zu erwerben, was man vorher noch nicht gewusst oder beherrscht hat. Lernen heißt aber auch verstehen. Kein Mensch kann alles verstehen, aber jeder Mensch ist lernfähig. Dazu brauchen wir Hilfe. Das Lernrad soll dir dabei helfen, Lernprobleme zu analysieren und Lösungen für diese Probleme zu finden.

Name Klasse Datum

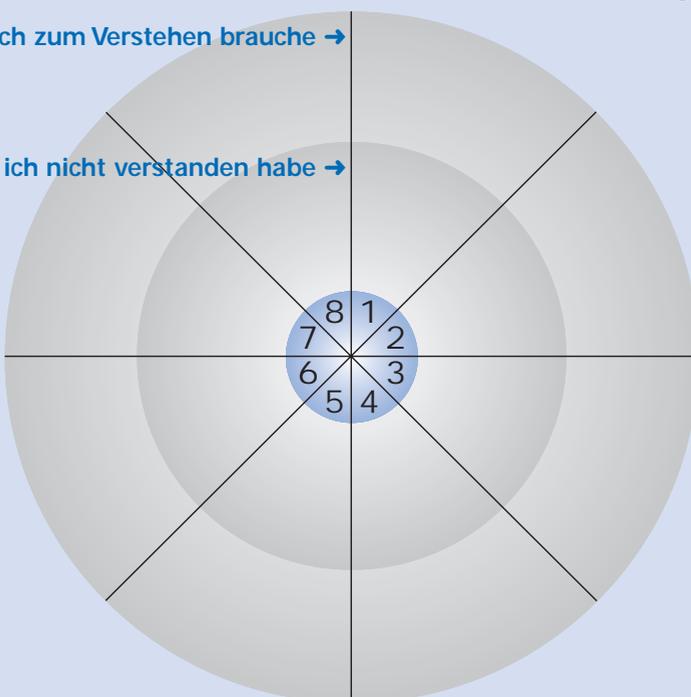
Der Platz zwischen je zwei Speichen steht für eine Unterrichtsstunde: [1] = erste Unterrichtsstunde: Trage zwischen den Speichen im inneren Kreis (Problemraum) ein, was du nicht verstanden hast. Schreibe in den äußeren Kreis (Lösungsraum), was oder wen du brauchst, damit du das Problem lösen kannst.

Mache dasselbe für die folgenden Unterrichtsstunden [2], [3] ...

Die LehrerInnen werden die Ergebnisse auswerten und mit dir darüber reden, welche Schritte sich daraus für deine weitere Arbeit ergeben.

Was ich zum Verstehen brauche →

Was ich nicht verstanden habe →



Die Wochenrückschau: Wenn in der Schule ungewohnte Unterrichtsformen ausprobiert werden, kann die Wochenrückschau hilfreich sein, deren Wirkungen zu erfragen.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben eine Auswahl subjektiver Einschätzungen innerhalb einer vorgegebenen Struktur

Die Wochenrückschau:

Thema/Projekt.

Name Datum

Diese Woche erwartete ich zu lernen ...	Ich habe gelernt ...
Am meisten hat mir gefallen ...	
Ich hätte gern ...	Ich brauche jetzt ...
Als nächstes werde ich ...	

Kommentierte Literaturhinweise:

Altrichter, Herbert; Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt Verlag) 1990. 201 Seiten

Dargestellt werden Theorie und Methoden der Aktionsforschung als einem Ansatz, in dem Lehrerinnen und Lehrer als **Praktiker die eigene Unterrichtspraxis erforschen und weiterentwickeln** können. Das Buch gibt Erläuterungen und Anleitung, beispielsweise zum „Tagebuch“ als Begleiter des Forschungsprozesses, zum Entdecken eigener Forschungsfragen, zum hypothesengeleiteten Vorgehen, zu Methoden der Datensammlung und Datenanalyse, zur Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien, zur Dokumentation und Kommunikation eigener Forschungsergebnisse, zu kollegialer Zusammenarbeit.

Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck und Wien (Studien-Verlag) 1998. 703 Seiten

Das Handbuch dokumentiert an Hand von Erfahrungen und Analysen den aktuellen Stand der Schulentwicklung. Insgesamt 23 Beiträge entfalten Theorien und Konzepte ebenso wie Methoden und Praxisbeispiele zu den wichtigsten Bereichen, Themen und Entwicklungsaufgaben von Schule als „lernender Organisation“.

Im engen inhaltlichen Bezug zu schulinterner Evaluation steht der Beitrag „Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen“ von Herbert Altrichter (S. 263–329).

Brunner, Ilse; Keppelmüller, Joachim: Schulentwicklung in der Praxis: Ein Leitfaden für LehrerInnen, LeiterInnen und Eltern. Linz (Veritas Verlag) 1999. 128 Seiten

Die Autoren stellen ein in sich schlüssiges Modell von Schulentwicklung und Qualitätsevaluation mit fünf Bausteinen vor. Diese sind:

- ein Leitbild formulieren,
- die Ist-Situation analysieren,
- Projektteams bilden,
- Projekte umsetzen,
- ständig reflektieren und evaluieren.

In jedem Baustein werden die konkreten Vorgehensschritte und geeignete Methoden und Instrumente vorgestellt.

Buhren, Claus G.; Killus, Dagmar; Müller, Sabine: Wege und Methoden der Selbstevaluation: Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund (IFS-Verlag) 1998. 164 Seiten

Auf der Basis der Erfahrungen von Schulen im BLK-Modellversuch „Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbständigkeit von Schule“ gibt der Band eine Anleitung zur Praxis von Selbstevaluation und theoretische Hintergrundinformationen als Orientierungshilfen.

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

Das Buch will Lehrkräften überschaubare, alltagsorientierte Konzepte und Verfahren zur Evaluation des Unterrichts vermitteln. Es gibt Arbeitsdefinitionen zu interner, externer Evaluation, stellt Leitfragen, Prozessschritte, Bereiche, Funktionen und Grundsätze der Evaluation vor. Es bietet ein Spektrum an Methoden und Übungen und gibt Anleitung zur Konstruktion eines Fragebogens und Beispiele für Arbeitsblätter.

Freie und Hansestadt Hamburg, BSJB, (Hrsg): Schulprogramme an Hamburger Schulen: Leitfaden zur Erarbeitung eines Schulprogramms. Redaktion: Norbert Maritzen. Hamburg 1998. Broschur, 40 Seiten. Bezug: Schulinformationszentrum (SIZ), Hamburger Straße 35, 22083 Hamburg, Telefon 4 28 63-27 00

Der Leitfaden gibt Orientierung und Anleitung, indem er den gesetzlichen Rahmen mit seinen normativen Setzungen und die verschiedenen Funktionen von Schulprogrammen erläutert. Er gibt auch methodische Anregungen zur Arbeit am Schulprogramm. Der Leitfaden enthält weitere Literaturangaben zu Schulentwicklung und Evaluation.

Herrmann, Joachim; Höfer, Christoph: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation: Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh (Verlag Bertelsmann Stiftung) 1999. 112 Seiten

Die Veröffentlichung ist eine kommentierte Materialsammlung zur Unterrichtsevaluation aus dem Projekt „Schule & Co“ in Nordrhein-Westfalen, einem Gemeinschaftsprojekt des Bildungsministeriums und der Bertelsmann Stiftung. Theoretisch und konzeptionell fundiert stellt der Band vor allem Instrumente der Evaluation von Unterricht vor: Fragebögen, Beobachtungsbögen, Lerntagebuchvarianten für verschiedene Klassenstufen. Eingesetzt werden sie mit dem Ziel, die alltägliche Unterrichtsarbeit zu verbessern, Schülerinnen und Schüler an Evaluation zu beteiligen sowie deren Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstleitung in ihren Lernprozessen, ihrem Arbeits- und Sozialverhalten zu stärken.

Institut für Schulentwicklungsforschung: IFS-Schulbarometer: Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. Dortmund (IFS-Verlag) Neufassung 1999. 138 Seiten

Es ist ein standardisiertes Befragungsinstrument und enthält je einen Fragebogen für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Zusätzlich enthält die Veröffentlichung die statistische Konstruktion einer „Durchschnittsschule“ mit Gesamtdurchschnittswerten und schulformbezogenen Durchschnittswerten, mit denen sich die Einzelschule vergleichen kann. Mitgelieferte Disketten erleichtern die Datenerhebung und -auswertung

Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günther: Pädagogische Qualitätsentwicklung: Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim (Beltz) 1999. 175 Seiten

Der Band will Schulen Anleitung zur Qualitätsentwicklung geben durch theoretische Erläuterungen und konkrete methodische Vorschläge zum kleinschrittigen Vorgehen in Schulentwicklung und Evaluation. Anmerkungen und praktische Vorschläge beziehen sich auf ein weites Spektrum von Stichworten: Personalentwicklung, Lehrerbeurteilung, Unterrichtsentwicklung, externe Evaluation, Einrichtung von Qualitätszirkeln, ...

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation und Schulentwicklung: Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen (Verlag für Schule und Weiterbildung, 2. Auflage 1996

Im ersten Teil des Buches werden das Konzept der genannten Fortbildungsmaßnahme (H. Buchen) sowie der Stellenwert der darin enthaltenen Evaluation (Ch. Burkard) vorgestellt. Der zweite Beitrag beschreibt, theoretisch fundiert, den Zusammenhang von Schulentwicklung und Evaluation, bietet Begriffsklärungen, erläutert Funktionen und Gelingensbedingungen von Evaluation. Im zweiten Teil des Buches werden Beispiele von Schulentwicklungsprojekten mit Ansätzen schulinterner und schulexterner Evaluation vorgestellt.

Lange, Hermann: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1999, Seite 144–159

Hermann Lange, Staatsrat der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg unternimmt eine Standortbestimmung innerhalb der spannungsreichen und widerspruchsvollen öffentlichen Debatten entlang der Aspekte:

- Der Paradigmenwechsel der Organisations- und Steuerungsphilosophie: das „Neue Steuerungsmodell“
- Qualitätssicherung und Evaluation im Kontext von „Schulautonomie“
- Was ist neu an der „empirischen Wende“?

- Leistungsmessung und Leistungsvergleiche, national und international: „TIMSS, LAU und PISA“
- Was weiß man und was tut man, wenn man untersucht hat?
- Risiken und Nebenwirkungen ausgeschlossen?

Der Beitrag ist ein Plädoyer, gerichtet an Schulen, Behörden und Öffentlichkeit, das Wagnis eines ohnehin notwendigen tief greifenden Wandels der Organisationskultur einzugehen, die Chancen von Leistungsvergleichsuntersuchungen wahrzunehmen und wachsam zu sein für Gefahren und drohende Fehlentwicklungen.

Radnitzky, Edwin; Schratz, Michael (Hrsg.): Der Blick in den Spiegel: Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 23; Studien-Verlag, 1999. 288 Seiten

Das Buch enthält eine Sammlung von Praxisbeispielen zu Schulentwicklung und Evaluation von Autoren und Autorinnen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich. Es werden ganz konkret Problemstellung, Prozessschritte, Methoden und Materialien dargestellt. In verschiedenen Beiträgen wird die Erfahrung reflektiert mit dem Ziel, Regeln und Gelingensbedingungen zu entdecken, die in der weiteren Arbeit hilfreich sein könnten. In anderen Beiträgen wird, ausgehend von typischen schulischen Situationen, eine theoretische und konzeptionelle Einordnung gegeben, um ein Verständnis der Zusammenhänge von Schulentwicklung, Evaluation und Qualitätsentwicklung zu ermöglichen. Alle Beiträge wollen dazu anregen und ermutigen, den „Blick über den eigenen Tellerrand“ oder eben den „Blick in den Spiegel“ zu wagen – mit Gewinn für die eigene (Schul-)Entwicklung.

Stern, Cornelia; Döbrich, Peter (Hrsg.): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren: International Network of Innovative School Systems. Deutsche Fassung der schottischen Originalausgabe von 1996: Standards and Quality in Scottish Schools. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1999. 112 Seiten

Beschrieben werden ein in sich schlüssiges Konzept und eine Handlungsanleitung zur schulischen Selbstevaluation, die drei Leitfragen folgen: Wo stehen wir? Woher wissen wir das? Wie gehen wir nun vor? Zu sieben „Schlüsselbereichen“ schulischer Realität (Curriculum, Erreichen von Lernzielen, Lernen und Lehren, Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, Ethos, Ressourcen sowie Management, Führung und Qualitätssicherung) werden Qualitätsindikatoren mit Unterthemen definiert und Bewertungsmaßstäbe zur Einschätzung der erreichten Güte der Arbeit bestimmt. Deutschen Schulen bietet es Anschauung und Anregung, Qualitätsstandards und Indikatoren für die eigene Schule systematisch aufeinander bezogen zu formulieren.

Zeitschrift: PÄD Forum, Heft 3, Juni 1999. Themenschwerpunkt: Selbst-Evaluation – ein problematisches Konzept?

Einige Artikel bieten Klärung und Orientierung zu Begriffen, Dimensionen und Bedingungen von Selbstevaluation in der Schule im Kontext einer umfassenden Qualitätsentwicklung; andere Artikel beschreiben Praxisbeispiele und Trainings in Selbstevaluation, in der Schule und anderen sozialen Organisationen.

Zeitschrift: Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. Sonderausgabe Nr. 2/99

Die Beiträge des Heftes sind thematisch gruppiert in die Abschnitte Evaluation und Qualitätsentwicklung (z. B. das pädagogische Interesse in der Qualitätsdebatte, Bedeutung schulischer Qualitätsstandards, Möglichkeiten und Grenzen von Leistungsvergleichsstudien), Akteure und Beteiligte (z. B. die Rolle von Lehrkräften, externen Experten und Schulaufsichten, Qualifizierung von Evaluationsexperten), Evaluation in der Praxis (z. B. Methoden der Evaluation für Schulen, Praxisbeispiele mit Begründungen zu Evaluationsvorschlägen). Thematisiert wird das breite Spektrum zustimmender und ablehnender Einstellungen und Argumente zu internen und externen Formen von Evaluation mit der Absicht, den Gewinn von Evaluation für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulbehörde deutlich werden zu lassen.

Internetadressen mit Methodendownloads

Arbeitsstelle für Evaluation – Schatzkiste;
Universität zu Köln;

E-Mail: arbeit.evaluation@uni-koeln.de

Internet: <http://www.rrz.uni-koeln.de/ew-fak/Wiso/schatz.htm>

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS);

Universität Dortmund

Internet: <http://www.ifs.uni-dortmund.de/wzk%20homepage.htm>

Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten;

Abteilung AHS: Projekt Lehrplan '99

Internet: <http://193.170.15.195/ahs/projekte/evaluation/evaluation.html>

Q.I.S. Qualität in Schulen;

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien

Internet: <http://www.qis.at/start.htm>

Adressen und Ansprechpartner

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Telefon: 428 63-0

- Unterabteilung **Schulentwicklung, Schulforschung, Evaluation und Konzeption der Lehrerbildung (S 14)**
Leitung: Norbert Maritzen
Adresse: Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg; 14. Stock
- **Schwerpunkt: Schulentwicklung:** Referent: Norbert Maritzen
Telefon: 4 28 63-22 76, Telefax: 4 28 63-30 72
E-Mail: Norbert.Maritzen@bsjb.hamburg.de
- **Schwerpunkt: Konzepte von Evaluation und Implementation in Schulen:** Referentin: Barbara Scheile
Telefon: 4 28 63-28 19, Telefax: 4 28 63-30 72
E-Mail: Barbara.Scheile@bsjb.hamburg.de
- **Schwerpunkt: Schulforschung:** Referent: Dr. Jan Poerschke
Telefon: 4 28 63-42 18, Telefax: 4 28 63-43 93
E-Mail: Jan.Poerschke@bsjb.hamburg.de
- Die Abteilungen Schulaufsicht und Schulberatung des Amtes für Schule und des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung

Institut für Lehrerfortbildung

- **Zentrale:** Telefon: 4 28 01-23 60, Telefax: 4 28 01-27 99
Adresse: Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
- Neben den Fachberatungsstellen bieten in Fragen der schulinternen Evaluation insbesondere folgende IfL-Einrichtungen Unterstützung an:
- **Schwerpunkt: Evaluation und Qualitätsentwicklung**
Ansprechpartnerin: Dr. Ulrike Steiner-Löffler
Telefon: 4 28 01-25 92, Telefax: 4 28 01-27 99
E-Mail: usl.ifl@hh.schule.de
- **Schilf-Kontor:** Ansprechpartner: Wolfgang Allerkamp
Telefon: 4 28 01-29 08, Telefax: 4 28 01-28 77
E-Mail: hartsprung.ifl@hh.schule.de
Adresse: Hartsprung 23, 22529 Hamburg
- **Beratungszentrum Intergration (BZI)**
Ansprechpartnerin: Karin Tepp
Telefon: 67 37 05-0, Telefax: 67 37 05-10
E-Mail: bzi.ifl@hh.schule.de
Adresse: Kielkoppelstr.16, 22149 Hamburg
- **Funktionsträger-Weiterbildung**
Ansprechpartner: Dr. Hajo Sassenscheidt
Telefon: 4 28 01-19 99, Telefax: 4 28 01-29 48
E-Mail: sassenscheidt.ifl@hh.schule.de
Adresse: Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
- **Eltern – Schule – Schulentwicklung**
Ansprechpartnerin: Gudula Mebus
Telefon: 4 28 01-23 71, Telefax: 4 28 01-27 99
Adresse: Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
- **Schüler/innen, Schule, Mitbestimmung**
Ansprechpartner: Tilmann Kressel
Telefon: 4 28 01-36 52, Telefax: 4 28 01-28 77
E-Mail: kressel.ifl@hh.schule.de
Adresse: Hartsprung 23, 22529 Hamburg

