

BLK 21 Multiplikatorentraining

Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung

**(Veränderter und gekürzter Auszug aus der gleichnamigen Broschüre
die vom IFF, Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen, gemeinsam mit dem PI Kärnten
herausgegeben wurde.)**

Franz Rauch

Universität Klagenfurt/IFF

INHALTSVERZEICHNIS

A) ALLGEMEINER TEIL

1.	Einleitung	3
2.	Warum Qualitätsevaluation ?	4
3.	Merkmale guter Schulen.....	5
4.	Evaluation als Beitrag zur Schulentwicklung	6
4.1	Was bedeutet Evaluation?	6
4.2	Was wird evaluiert?	7
4.3	Wer evaluiert?	7
4.4	Wer wird evaluiert?	8
4.5	Wozu wird evaluiert?	8
4.6	Das Grundmuster der Evaluation	8
5.	Thesen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	9
6.	Standards für eine seriöse Qualitätsevaluation an Schulen	11
7.	Individualfeedback	12
8.	Schulrecherchen	13
9.	Das Schulprogramm	14
10.	Beispiel einer schulinternen organisatorischen Struktur zur Qualitätsevaluation.....	17
11.	Qualitätskriterien für das Voranschreiten eines Qualitätsentwicklungsprozesses	18
12.	Anmerkungen zur Ethik der Evaluation	19
13.	Motive für LehrerInnen, sich um Qualitätsevaluation zu bemühen	19

B) AUSGEWÄHLTE EVALUATIONSSINSTRUMENTE

1.	Kriterien für Auswahl und Einsatz von Evaluationsinstrumenten.....	21
2.	Ausgewählte Methoden im Überblick.....	22
A.	Tagebuch/Logbuch.....	22
B.	Interview und Gespräch.....	24
C.	Fragebogen.....	28
D.	Feedback geben/nehmen.....	31
E.	Kurzreflexion (+/-/?).....	32
F.	Blitzlicht.....	33
G.	„Zeugnis“ für LehrerInnen.....	34
H.	Stimmungsbarometer.....	35
I.	Fotoreport.....	36
J.	Kartenabfrage.....	37
K.	Analysegespräch in einer Gruppe.....	38
L.	Der Klassenrat.....	39
M.	AbsolventInnen-Feedback.....	40

LITERATUR.....	41
-----------------------	-----------

A) ALLGEMEINER TEIL

1. Einleitung

Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung haben in letzter Zeit erheblich an Bedeutung gewonnen und in vielen Schulen eine beachtliche Dynamik entfaltet (Altrichter/Posch 1998b, Dubs 1998). In zunehmendem Maße

- X setzen sich Schulen mit gesellschaftlichen Ansprüchen auseinander,
- X prüfen, wie gut sie diese Ansprüche erfüllen und
- X ziehen daraus für die weitere Arbeit Konsequenzen.

Sie tun dies, weil sie sich um eine qualitätvolle Arbeit bemühen, um konkurrenzfähig zu bleiben, und weil die wachsende Autonomie mit der Verpflichtung zur öffentlichen Rechtfertigung der Leistungen der Schule in der Öffentlichkeit verbunden ist.

Qualitätsevaluation ist nichts Neues. Jeder, der sich um gute Arbeit bemüht, muß sich Rückmeldung darüber verschaffen, inwieweit seine beruflichen Wertvorstellungen in seiner alltäglichen Praxis wirksam werden. Neu ist jedoch die Herausforderung, die Evaluation so zu gestalten, daß sie auf glaubwürdige Weise öffentlich nachvollziehbar ist. Dies ist ohne geeignete Methoden und Instrumente nur schwer zu schaffen. Wir haben daher versucht, uns einen Überblick über geeignete Evaluationsinstrumente zu verschaffen und jene ausgewählt und bearbeitet, die nach unserer Erfahrung eine günstige Kosten-Nutzen-Relation aufweisen, d.h. ohne zusätzliche Kompetenzen bzw. externe Unterstützung einsetzbar sind, relativ wenig Zeit beanspruchen und trotzdem brauchbare Ergebnisse bringen.

Das Buch besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil (A) enthält einige grundsätzliche Texte zur Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung: Merkmale guter Schulen, Hinweise zur Gestaltung eines Evaluationsprozesses, begriffliche Klärungen (z.B. Evaluation, Feedback, Standards), Elemente eines Schulprogramms, ein Beispiel einer innerschulischen Struktur zur Organisation von Qualitätsevaluation u.a.m.

Der zweite Teil (B) bietet eine Einführung in ausgewählte Instrumente und Methoden. Das einführende erste Kapitel bietet Kriterien für die Auswahl von Evaluationsmethoden und eine Hintergrundinformation zu zwei sehr häufig verwendete Methoden: Fragebogen und Interview sowie Anregungen zum Feedback geben und nehmen. Im zweiten Kapitel werden Methoden des Individualfeedback vorgestellt und im dritten Kapitel Methoden, die für Schulrecherchen geeignet sind. Einige Methoden eignen sich sowohl für Individualfeedback als auch für Schulrecherchen. Sie wurden jeweils jenem Kapitel zugeordnet, in das sie am ehesten passen. Im vierten Kapitel werden einige Anregungen und Methoden zur Moderation von Entwicklungsprozessen vorgestellt.

Die Bezeichnung der Methoden haben wir so gewählt, daß ihr Einsatzbereich bereits erkennbar wird. Wir haben auch versucht, die Methoden so einfach zu beschreiben, daß eine Anwendung ohne größere Probleme möglich sein müßte. Trotzdem empfiehlt es sich bei den Methoden für Schulrecherchen und für Moderation, zuerst Erfahrungen in einer überschaubaren und einfachen Situation zu sammeln, bevor sie in einem größeren Rahmen eingesetzt werden.

Bei der Darstellung der einzelnen Methoden wurde zumeist folgende Gliederung eingehalten:

- ◆ *Zweck der Methode:* in welchen Situationen ist die Methode einsetzbar und was kann von ihr erwartet werden?
- ◆ *Durchführung:* Welche Aktivitäten sind in welcher Abfolge beim Einsatz der Methode zweckmäßig?
- ◆ *Beispiel:* In einigen Fällen wird die Methode illustriert
- ◆ *Kommentar:* Welche Erfahrungen wurden bereits gemacht? Worauf sollte beim Einsatz geachtet werden, um Fehler zu vermeiden.

2. Warum Qualitätsevaluation?

Qualitätsevaluation ist in den letzten Jahren in Österreich und in den meisten anderen Industriestaaten zu einem aktuellen bildungspolitischen Thema geworden. Dies war Ergebnis einiger gesellschaftlicher Entwicklungen, von denen vier besondere Bedeutung haben: Autonomisierung der Schule, Ökonomisierung des Bildungswesens, Heterogenisierung der Schülerschaft und neue Herausforderungen an die berufliche Tätigkeit der LehrerInnen.

➤ *Autonomisierung der Schule*

Bisher kam der staatliche Einfluß auf die Schulen vor allem im Versuch zum Ausdruck, die pädagogische Praxis bis ins Detail zu regeln (z.B. SCHUG). Diese Vorgangsweise war praktikabel, solange und soweit die Verhältnisse an Schulen vergleichbar waren; wenn sie aber unterschiedlicher und komplexer werden, passen viele Regelungen nicht mehr auf jede Schule und es entsteht eine neue Situation. Statt wie bisher *für* die Schulen Probleme zu lösen, muß nun die *Problemlösekapazität* der Schulen selbst erhöht werden. Dies geschieht u.a. durch (Teil-) Autonomisierung der Schulen: Schulen erhalten in finanzieller, inhaltlicher (Lehrplan) und auch personeller Hinsicht die Möglichkeit, selbst Entwicklungsinitiativen zu ergreifen. Sie erhalten dadurch zwar Entscheidungsspielräume, gleichzeitig wird von ihnen aber auch verlangt, dass sie Rechenschaft darüber ablegen, wie sie mit den Spielräumen umgehen und was dabei herauskommt.

➤ *Ökonomisierung des Bildungswesens*

Ein weiterer Grund für die wachsende Bedeutung von Qualitätsevaluation ist die Beschränkung der Staatshaushalte. Sie führt u.a. dazu, daß Leistungen öffentlicher Einrichtungen verstärkt unter ökonomischer Perspektive gesehen werden. Detaillierte Mittelzuweisungen werden zunehmend ersetzt durch Global-Budgets, mit denen von seiten des Staates vor allem zwei Erwartungen verbunden sind:

- Größere Effektivität, weil an Ort und Stelle besser entschieden werden kann, was gebraucht wird.
- Größere Flexibilität, weil Abstriche von einem Globalbudget (z.B. "minus 5 %") von staatlicher Seite leichter durchzusetzen sind als Einsparungen bei detaillierter Mittelzuweisung.

Beide Erwartungen erhöhen die Nachfrage nach Rechtfertigung des Mitteleinsatzes gegenüber der Öffentlichkeit und damit nach Qualitätsevaluation: Sind die Leistungen der Schulen das Geld wert, das für sie aufgewendet wird? Mit dieser Frage wird den Schulen Verantwortung für Qualitätsevaluation zugewiesen.

➤ *Heterogenisierung der Schülerschaft*

Wachsende Heterogenität ist ein durchgängiges Merkmal im Bildungswesen. Sie hat vor allem zwei Ursachen:

- a) Das verbreitete Streben in der Bevölkerung nach statushöheren Schulen bzw. Abschlüssen. Es erfolgt eine "Abstimmung mit den Füßen" und Umgehung von Barrieren, die diesen Weg bremsen.
- b) Die integrativen Tendenzen nehmen ebenfalls langsam zu. Die Integration von Behinderten, von Kindern ethnischer Minderheiten, von Kindern mit Verhaltensproblemen, Bemühungen um Verringerung der Zahl der "Nicht genügend" usw. sind konkrete Schritte auf diesem Weg. Gründe dafür sind neben humanitären Gesichtspunkten die sozialen Kosten, die entstehen, wenn ein Teil der Bevölkerung an den Rand der Gesellschaft gedrängt wird. Beide Tendenzen fördern die Bewegung von der Eliten- zur Massenbildung und haben vor allem zwei Konsequenzen:
- die absoluten Ausgaben für das Schulwesen steigen und
 - die traditionellen Berechtigungen verlieren an Wert
- Beides erzeugt Widerstand, der vor allem mit dem Argument gestützt wird, mit der Erweiterung der Zugänge sei ein Qualitätsverlust verbunden. Diese Argumentation hat zwar nicht zur Folge, daß der Zugang zu höherer Bildung eingeschränkt wird (in Österreich wird er wie die meisten anderen Staaten sogar weiter ausgebaut). Aber die Kritik führt zu verstärkter Nachfrage nach Qualitätsevaluation im Schulwesen.

➤ **Neue Herausforderungen an die berufliche Tätigkeit der LehrerInnen**

Die LehrerInnen stehen vor einer Vielzahl neuer Ansprüche:

- Das Informationsmonopol des Lehrers ist zu Ende und der traditionelle "Kanon" ist ins Wanken geraten. Damit haben sich die Aufgaben des Lehrers verändert.
- In den Familien erleben mehr und mehr Kinder, daß Regeln "ausgehandelt" werden. Wenn sie mit diesen Erfahrungen in die Schule kommen und dort mit kaum beeinflussbaren Anordnungen konfrontiert werden, entsteht erhebliches Konfliktpotential, weil sie nicht gewohnt sind, Anordnungen einfach hinzunehmen.
- Die Ansprüche an "Schlüsselfähigkeiten" und an Selbständigkeit im Umgang mit Wissen sind gestiegen und erhöhen die Bedeutung der Mitarbeit der Schüler für die Leistungen der Schule. Eine der wichtigsten Schlüsselfähigkeiten ist der kritisch-prüfende Umgang mit Wissensangeboten geworden.

Wenn sich die Ansprüche an LehrerInnen verändern und z.T. völlig neue Aufgaben auf sie zukommen, werden eine Überprüfung der Auswirkungen des eigenen Handelns und ein professioneller Austausch darüber unverzichtbar, um auf die Herausforderungen angemessen reagieren zu können, um gemeinsame Initiativen zu setzen, um gestaltenden Einfluß auf die berufliche Situation und ihre Rahmenbedingungen zu nehmen. Zugleich kann dadurch der Öffentlichkeit gezeigt werden, daß es sich beim Unterricht um eine anspruchsvolle Tätigkeit handelt, die verantwortungsbewußt geleistet wird. Sie können auch deutlicher artikulieren, was Schule leisten kann und was nicht.

Diese Gründe haben u.a. dazu geführt, dass in allen Industrieländern Qualitätsevaluation ein zentrales Thema geworden ist. Dabei haben sich vor allem zwei Optionen (mit vielen Mischvarianten) herausgebildet:

- Fremdevaluation durch ein Inspektorat und/oder durch zentrale Testinstitute und
- die Verpflichtung von Schulen zur Selbstevaluation im Rahmen des Schulprogramms und Metaevaluation (Evaluation der Qualität der Selbstevaluation) durch das Inspektorat.

In Österreich ist der zweite Weg der Qualitätsevaluation beschritten worden. Schulen werden dabei unterstützt, selbst ein Qualitätsevaluationssystem aufzubauen.

3. Merkmale guter Schulen

Eines der zentralen Anliegen der Schuleffektivitätsforschung ist die Beantwortung von Fragen wie: Worin unterscheiden sich gute Schulen von weniger guten und an welchen Merkmalen kann man gute Schulen erkennen? Gesucht wurden "harte" Kriterien, die relativ einfach erfaßbar waren (z.B. Lehrer-Schüler-Relation, Klassengröße, Ressourcen). Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit waren eher enttäuschend. Statt harter, politisch manipulierbarer Kriterien wurden fast durchwegs "weiche" Qualitätskriterien gefunden, d.h Kriterien, die nur schwer quantitativ faßbar sind und eher "atmosphärischen" Charakter haben (Posch/Altrichter 1997). Zu den wichtigsten Merkmalen gehören:

- Orientierung an hohen, allen (d.h. auch den SchülerInnen) bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards
- Hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz
- Erfolgserwartung im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen
- Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch SchülerInnen
- Wertschätzende Beziehungen zwischen Leitung, Lehrern und Schülern
- Eine kooperative, aber deutlich wahrgenommene Schulleitung
- Aushandlung und konsequente Handhabung von Regeln
- Reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für LehrerInnen und SchülerInnen
- Einbeziehung der Eltern in das schulische Geschehen

Es wurde deutlich, daß die Herausbildung und Pflege derartiger Merkmale Schulen nicht von außen aufgedrängt werden kann. Sie können nur von den Schulen selbst erarbeitet werden, indem sich diese zu "lernenden Organisationen" entwickeln.

Was sind lernende Organisationen?

Lernende Organisationen zeichnen sich dadurch aus, daß Ihre Mitarbeiter kontinuierlich um die Weiterentwicklung der Qualität ihrer Organisation bemüht sind. Für Schulen bedeutet dies, daß

- die Verantwortung der LehrerInnen sich nicht nur auf ihren engeren Aufgabenbereich (den Unterricht) beschränkt, sondern sich auf die Gestaltung der gesamten Schule bezieht;
- schulinterne Strukturen eingerichtet werden, deren zentrale Lerneinheit Teams sind;
- eine periodische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen und Herausforderungen erfolgt und an der Entwicklung gemeinsamer Zielperspektiven gearbeitet wird;
- kontinuierlich Rückmeldung über Stärken und Schwächen auf individueller und institutioneller Ebene eingeholt wird;
- in Kenntnis der aktuellen Situation Entwicklungsvorhaben ausgearbeitet, verwirklicht und wieder geprüft werden.

4. Evaluation als Beitrag zur Schulentwicklung

(nach Posch/Altrichter 1997)

4.1 Was bedeutet Evaluation?

Bei Evaluation geht es ganz allgemein um die "informierte" Bewertung einer bestehenden Praxis. (Altrichter/Buhren 1997).

Qualitätsevaluation ist eine Tätigkeit, die von verantwortungsbewußten, professionell denkenden PraktikerInnen aber auch von Schülern und Eltern immer schon und meist auf informelle Weise durchgeführt worden ist. Heute besteht jedoch zunehmend die Notwendigkeit, diese Tätigkeit auf nachvollziehbare Weise zu gestalten, damit Leistungen auch öffentlich sichtbar gemacht werden können.

Selbstevaluation bedeutet, daß die handelnden Personen ihr eigenes Handeln evaluieren. Selbstevaluation kann *intern oder extern* erfolgen; Sie hat externe Merkmale, wenn zur Selbstevaluation auch andere Personen (z.B. KollegInnen bei einem Unterrichtsbesuch) beitragen. Wesentlich ist jedoch, daß die Kontrolle über den Prozeß bei den handelnden Personen bleibt. *Fremdevaluation* bedeutet, daß Personen das Handeln anderer Personen evaluieren und die Kontrolle des Prozesses bei ihnen liegt (bei Inspektoren, Medien, Testinstituten etc.)¹.

"Schulinterne" Evaluation ist ein systematischer, kontinuierlicher Lern- und Arbeitsprozeß, in dem vor Ort Informationen und Daten über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um aus ihnen Erkenntnisse zu gewinnen und sie zu bewerten. Sie dient der Selbstreflexion über die Arbeit, der Weiterentwicklung der Schule, der Rechenschaftslegung und der Demonstration schulischer Leistungen nach außen.

4.2 Was wird evaluiert?

Evaluation kann sich auf drei Bereiche beziehen: auf den "Input", den Prozeß und den "Output".

Unter *Input* werden alle Faktoren verstanden, die von außen in die Organisation (die einzelne Schule) eingehen. Dazu gehören u.a. die Qualifikationen der LehrerInnen und die Voraussetzungen der SchülerInnen, die verfügbaren Materialien (wie Lehrbücher), die Ressourcen sowie die Gesetze und andere Vorgaben (z.B. die Lehrpläne), die das Verhalten in den Institutionen normieren sollen. Der Input, der in eine Organisation eingeht, kann teilweise auch von der Organisation selbst gestaltet werden. In diesem Fall spricht man von "gestaltetem Input". Das ästhetische Ambiente einer Schule ist ein Beispiel für einen gestalteten Input.

Unter *Prozeß* wird das "Schulleben" und seine "Kultur" verstanden: die Aktivitäten der LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht, die Beziehungen unter und zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die Gestaltung schulinterner Entscheidungen usw.

Unter *Output* werden die Ergebnisse schulischer Arbeit verstanden, die Leistungen von SchülerInnen nach einem gewissen Zeitraum, Ergebnisse der schulischen Betriebsführung, das öffentliche Image der Schule oder auch die Zufriedenheit von SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern etc.

¹ Die Begriffsverwendung ist jedoch nicht einheitlich. Häufig wird interne Evaluation mit Selbstevaluation und externe Evaluation mit Fremdevaluation gleichgesetzt.

4.3 Wer evaluiert?

Auch hier lassen sich drei Formen unterscheiden:

Die **staatlich kontrollierte Evaluation** erfolgt direkt oder indirekt durch Personen, die von der Schulverwaltung legitimiert werden. Dies sind in Österreich die InspektorInnen.

Die **berufsständisch kontrollierte Evaluation** erfolgt durch die Mitglieder des Lehrberufs selbst. Sie wird mit der Expertise und dem Ethos der Profession legitimiert. Sie erfolgt entweder als "interne" Selbstevaluation der eigenen beruflichen Praxis durch die handelnde Person (LehrerIn bzw. SchulleiterIn) selbst, oder als "externe" Selbstevaluation, bei der die Selbstevaluation auch durch andere Personen (meist KollegInnen bzw. "Peers") unterstützt wird.

Die **konsumenten-kontrollierte Rechenschaftslegung** entspricht der Idee, öffentliche Institutionen durch ihre Klienten bzw. Kunden kontrollieren zu lassen und den Marktmechanismen auszusetzen. Beispiele sind die (seltene) direkte Einflußnahme der "KundInnen" (SchülerInnen, Eltern, ...) auf die Evaluation. Häufiger handelt es sich um staatliche oder private Einrichtungen (z.B. Testinstitute oder Medien), die die Evaluation durchführen, um den KonsumentInnen die Orientierung am "Bildungsmarkt" zu erleichtern.

4.4 Wer wird evaluiert?

Die Evaluation kann sich auf einzelne Personen oder auch auf Institutionen (z.B. eine Schule) bzw. institutionelle Einheiten (z.B. eine Klasse) beziehen.

4.5 Wozu wird evaluiert?

Evaluationen können mehrere Funktionen erfüllen: Zu den wichtigsten gehören

- Orientierung der weiteren Entwicklung von Personen oder Institutionen
- Rechtfertigung der bisherigen Arbeit und der eingesetzten Ressourcen gegenüber der Behörde
- Demonstration von Leistungen gegenüber der Öffentlichkeit

4.6 Das Grundmuster der Evaluation

Anhand der "Spirale der Selbstevaluation" läßt sich zeigen, aus welchen Elementen ein Evaluations- und Entwicklungsprozeß besteht (vgl. die Abb. "Selbstevaluation").

Bei diesem Prozeß geht es um die Beantwortung von drei Fragen, die sich eine einzelne Person, ein Team oder ein ganzer Lehrkörper stellen kann:

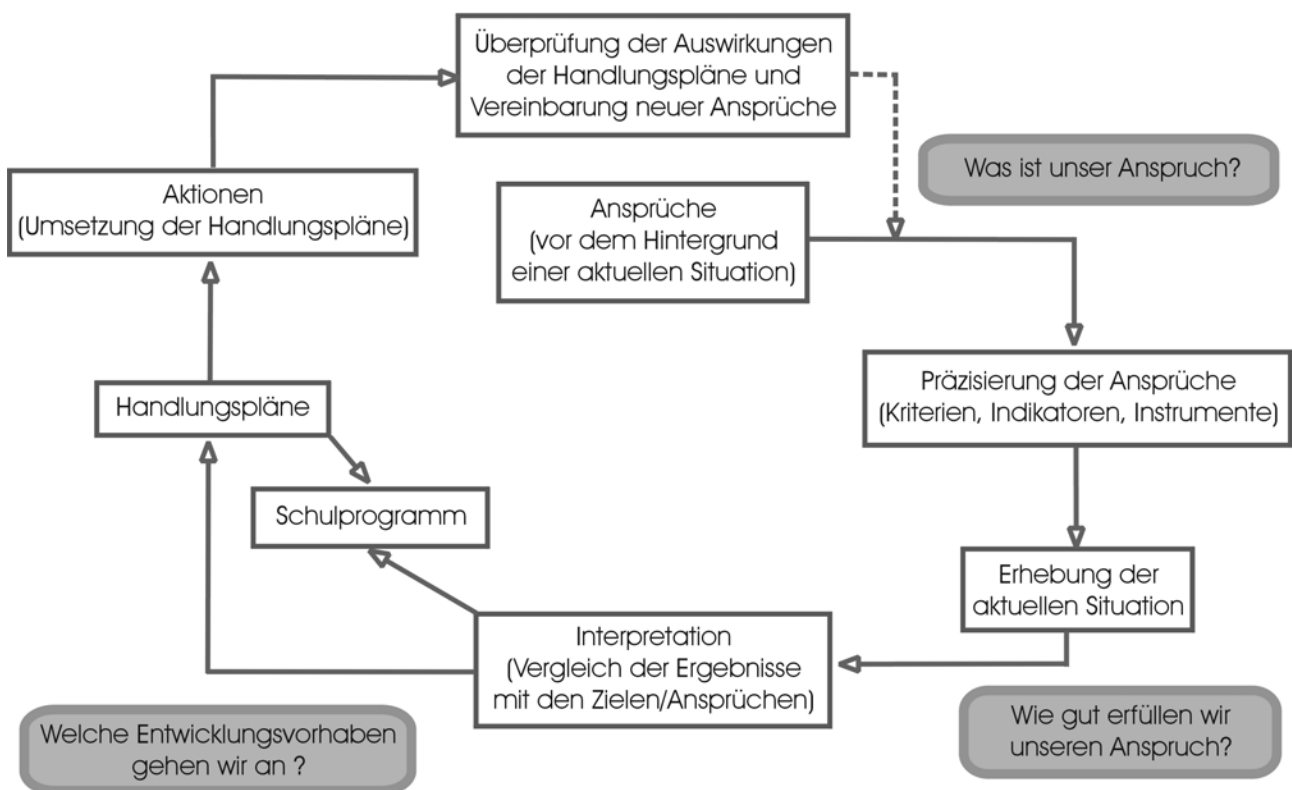
1. *Was ist mein bzw. unser Anspruch?*
2. *Wie gut erfülle ich bzw. erfüllen wir diesen Anspruch?*
3. *Welche Entwicklungsvorhaben gehen wir an?*

Evaluation kann bei jeder dieser Fragen beginnen. Wenn sie bei der ersten Frage (was ist der Anspruch?) beginnt, steht die Reflexion über Ziele und Werte zunächst im Vordergrund und es wird versucht, diese so weit zu konkretisieren, daß festgestellt werden kann, inwieweit die Realität ihnen entspricht und welche Entwicklungsvorhaben zweckmäßig erscheinen.

Wenn der Prozeß bei der zweiten Frage (wie gut wird der Anspruch erfüllt?) beginnt, erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation anhand von selbst entwickelten oder verfügbaren Instrumenten. Bei der Interpretation bzw. Bewertung der Ergebnisse muß eine Reflexion über Ziele erfolgen, damit aus den Befunden Konsequenzen gezogen werden können.

Wenn man mit der dritten Frage (Welche Entwicklungsvorhaben gehen wir an?) beginnt, besteht der Anfang aus einem Vorhaben, das man in der Praxis realisieren und dessen Qualität man feststellen möchte. Auch in diesem Fall ist eine Reflexion über die mit dem Vorhaben angestrebten Ziele und über Erfolgskriterien erforderlich und nach einiger Zeit eine Bestandsaufnahme zur Überprüfung des Erfolgs.

Selbstevaluation



5. Thesen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

(nach Posch/Altrichter 1997)

Die folgenden Thesen stellen Erfahrungswerte dar, die von der Annahme ausgehen, daß Qualitätsevaluation in erster Linie der Weiterentwicklung der einzelnen Schule dienen soll. Sie werden im Folgenden zur Diskussion gestellt:

Ohne Problembewußtsein erfolgt keine Entwicklung

Ein Entwicklungsprozeß setzt in Institutionen nur ein, wenn es dafür "gute Gründe" gibt. Diese

Gründe können in *inneren Krisen* oder *neuen Perspektiven* bestehen. Sie können aber auch ein Ergebnis wachsenden *Außendrucks* sein (abnehmende Schülerzahlen, Konfrontation mit Anforderungen in den Medien usw.).

Selbstkontrolle ist unverzichtbarer Kern der Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Urteilsfähigkeit der Angehörigen der Institution und ihre Bereitschaft, sich auf Entwicklungsprozesse einzulassen, hat für die Qualitätsentwicklung zentrale Bedeutung, weil Unterricht eine komplexe Angelegenheit ist und immer gewisse unkontrollierbare Spielräume bestehen. Je anspruchsvoller die Erwartungen sind, desto größere Spielräume sind erforderlich.

Qualitätsentwicklung und professionelle Entwicklung sind voneinander abhängig

Dies These wird vor allem durch zwei Überlegungen gestützt:

-*Gute Praxis läßt sich nicht "klonen".*

Eine Vervielfältigung von qualitativ hochwertiger Praxis ist nur bedingt möglich, weil die Beziehung einer Person oder einer Gruppe zu einer Vorgangsweise (ihr Gefühl, daß sie zu ihr "paßt", daß Werthaltungen, die ihr wichtig sind, darin zum Ausdruck gebracht werden können) und die situativen Bedingungen ebenso große Auswirkungen auf den Erfolg haben wie die "objektive Qualität" einer Vorgangsweise.

-*Das zur Bewältigung komplexer Situationen erforderliche Wissen erfordert "Forschung im Kontext der Praxis" (Donald SCHÖN) und muß von den PraktikerInnen selbst generiert werden.*

Das Wissen, das für die Entwicklung von Qualität in komplexen praktischen Situationen erforderlich ist, kann PraktikerInnen nur zum Teil in Kursen, durch Materialien bzw. Vorgaben vermittelt werden; zum größeren Teil muß es von ihnen selbst produziert werden, indem sie sich mit ihrer eigenen beruflichen Praxis auseinandersetzen, um sie besser zu verstehen und weiterzuentwickeln (vgl. Altrichter/Posch 1998a).

Die Nutzung individueller und institutioneller Stärken und "lokaler Potentiale" sind wesentliche Voraussetzungen für die Qualitätsentwicklung

Weder eine *tabula rasa*- noch eine *Defizit*-Orientierung erscheinen angemessen. Die erste ist kontraproduktiv, weil sie das in jeder Institution bereits verfügbare Entwicklungspotential nicht nützt. Die zweite schädigt die wichtigste Voraussetzung der Qualitätsentwicklung: das Bewußtsein der LehrerInnen, zur Bewältigung von Problemen in der Lage zu sein. Es erscheint daher wesentlich, von einer Identifikation der Stärken einer Institution auszugehen, weil diese die intellektuelle und motivationale Grundlage darstellen, auf der Entwicklungsprozesse aufbauen und Kontinuität gewinnen können. Dazu kommt, daß das lokale *Know-how*, das innerhalb eines Lehrkörpers zur Verfügung steht (und meist kaum bekannt ist), ein hohes Potential für die Entwicklung von Qualität hat, weil es in einem räumlichen und zeitlichen Sinn am ehesten genau dann verfügbar ist, wenn es gebraucht wird.

Qualitätsentwicklung hängt von der Mitarbeit und vom Mitdenken aller an der Leistungserstellung unmittelbar Beteiligten ab, d.h. auch der SchülerInnen.

Bei wachsender Komplexität, Verschiedenartigkeit und Unvorhersehbarkeit lokaler Ereignisse können praktische Probleme immer weniger *für* die Betroffenen (durch generelle Regelungen) gelöst werden, sondern erfordern Maßnahmen, durch welche die Fähigkeit der LehrerInnen und SchülerInnen gestärkt wird, selbst Probleme zu identifizieren und zu bewältigen. Dies bedeutet zunächst, daß *Qualitätssicherung zu einer zentralen Aufgabe der PraktikerInnen* wird. Qualitätssicherung darf jedoch nicht als "Zusatzaufgabe" eingeführt werden, die LehrerInnen an ihrer primären Aufgabe hindert, sondern sie muß integraler Bestandteil ihrer Verantwortung für den Unterricht und die Schule im weiteren Sinne werden. Auch die *SchülerInnen* spielen eine zunehmend wichtige Rolle bei der Qualitätssicherung. Ihr aktiver Beitrag zum Erfolg von Bildungsprozessen ist umso bedeut-

samer, je komplexer die Ziele der Schule werden, je mehr auf "dynamische Fähigkeiten" (Selbständigkeit, Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit und Selbstorganisation) Wert gelegt wird und je stärker eine "Kultur des Aushandelns" auch in der Schule Boden gewinnt. SchülerInnen sind unter dieser Perspektive weder KundInnen noch KlientInnen der Schule, sondern "MitgestalterInnen" der Leistungen der Schule.

Qualitätsentwicklung in komplexen beruflichen Situationen erfordert überschaubare soziale Strukturen, geteilte Verantwortung und Teamarbeit

Zusammenarbeit entsteht meist nicht deshalb, weil sie als Wert direkt angestrebt wird, sondern sie erfolgt sozusagen "auf dem Rücken" anderer beruflicher Aufgaben (z.B. fächerverbindender Unterrichtsvorhaben, deren Qualität von der Zusammenarbeit abhängig ist). Nur wenn Zusammenarbeit für die sachgerechte Erfüllung zentraler beruflicher Verpflichtungen als erforderlich angesehen wird, kann sie Kontinuität gewinnen. Dazu sind überschaubare Organisationsstrukturen und eine Delegation von Verantwortung und Entscheidungskompetenz an Gruppen innerhalb der einzelnen Schule notwendig, aber auch Ermutigung von seiten der Schulleitung. Ein Beispiel für geteilte Verantwortung ist die *Einrichtung von Lehrerteams*, die jeweils für bestimmte Schülergruppen (z.B. Jahrgänge, Parallelklassen, Schwerpunkte usw.) primäre Verantwortung übernehmen und in diesem Rahmen für Evaluation und Qualitätsentwicklung zuständig sind.

6. Standards für eine seriöse Qualitätsevaluation an Schulen

Im folgenden werden einige Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Bemühungen zur Qualitätsevaluation zur Diskussion gestellt (vgl. dazu auch Strittmatter 1997a).

(1) Sorgfältige Wahl der Themen

Die Vorgaben des BMUK für das Schulprogramm (vgl. Abschnitt A 9) sehen fünf Bereiche vor, in deren Rahmen Schulen Aussagen über Qualität machen und sich um Weiterentwicklung bemühen sollen: Unterricht, Klassen- und Schulklima, Schulmanagement, Außenbeziehungen und Professionalisierung bzw. Personalentwicklung. Die für die Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung ausgewählten Themen sollten

- X **bedeutsam** sein, nicht nur aus der Sicht der Schulleitung und der LehrerInnen, sondern auch aus der Sicht der SchülerInnen und Eltern;
- X in einem möglichst **demokratischen Prozeß** gewonnen werden
- X möglichst **auf bereits Erreichtem aufbauen** (Was haben wir schon erreicht?)

(2) Die einzelne Lehrperson und die ganze Schule sollten einbezogen werden

Es sollte eine Ausgewogenheit zwischen individueller Rückmeldung (Individualfeedback; vgl. Abschnitt A 7) und Qualitätsevaluation der gesamten Schule bzw. von Teilen der Schule (Schulrecherchen; vgl. Abschnitt A 8) herrschen. Wenn nur Schulrecherchen durchgeführt werden, ist die Gefahr groß, daß die Bemühungen um Qualität den Unterricht des einzelnen Lehrers nicht erreichen.

(3) Die Verteilung der Verantwortung für die Organisation der Qualitätsevaluation und die Regeln sollten allen bewußt sind und von möglichst allen akzeptiert werden.

Dazu gehört, daß

- die Verantwortung für die Qualitätsevaluation und für die Umsetzung der Vorhaben klar definiert und Personen(gruppen) zugewiesen ist;
- Regeln für den Umgang mit Informationen (z.B. die Vertraulichkeitsvereinbarungen) vereinbart sind und Beachtung finden.

- die Mindestexpectationen, die an die Beteiligten gestellt werden, klar sind.

(4) SchülerInnen und Eltern sollten in den Prozeß einbezogen werden.

SchülerInnen und Eltern (vor allem erstere) sollten phasenweise an der Planung und Durchführung der Qualitätsevaluation und an der kritischen Diskussion der Ergebnisse beteiligt werden und zwar sowohl bei Individualfeedback als auch bei Schulrecherchen. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil beide, vor allem aber die SchülerInnen, nicht nur als "Kunden" der Schule betrachtet werden können; sie haben als "Mitproduzenten" auch selbst erheblichen Anteil an den Leistungen der Schule. Für sie ist der Aufbau eines Qualitätsbewußtseins daher nicht weniger wichtig als bei den LehrerInnen. Ein Beitrag dazu erfolgt z.B., wenn eine Lehrerin mit den SchülerInnen einer Klasse das Design für ein Individualfeedback gemeinsam entwickelt, die Instrumente zusammenstellt, die Evaluation gemeinsam durchführt, die Ergebnisse bespricht und die Konsequenzen vereinbart.

(5) Die Konsequenzen, die aus der Qualitätsevaluation gezogen werden, sollten im Kollegium und im SGA/Schulforum diskutiert und beschlossen und nötigenfalls an weitere Instanzen weitergeleitet werden.

Damit sich an der Schule eine "Kultur" der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung herausbildet, ist es erforderlich, daß die Bemühungen um Qualität zu einem zentralen Thema auch der Meinungsbildungs- und Entscheidungsgremien der Schule werden. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist die Verpflichtung der Schulen auf ein Schulprogramm (vgl. dazu Abschnitt A8).

7. Individualfeedback

Was ist Individualfeedback?

Feedback geben und Feedback nehmen sind zwei zentrale Voraussetzungen für die Qualitätsevaluation. "Feedback" (Rückkoppelung) ist jede Mitteilung, die Personen darüber informiert, wie ihr Verhalten von einer oder mehreren anderen Personen wahrgenommen, verstanden und eingeschätzt wird. Feedback ist das wichtigste Mittel, um die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung mit der Wahrnehmung und der Einschätzung durch andere Personen zu vergleichen und sie dabei zu überprüfen.

Mit Individual-Feedback wird das Bemühen der einzelnen Person bezeichnet, sich Rückmeldung über die Auswirkungen des eigenen Handelns zu besorgen, um daraus Schlüsse für die Gestaltung der weiteren beruflichen Arbeit zu ziehen. Konkrete Anregungen zum Feedback geben und Feedback nehmen bietet der Abschnitt B 1.4.

Das Einholen und Verwerten von Individualfeedback muß (im Unterschied zu den Schulrecherchen) nicht aufwendig sein, sondern kann oft nahtlos in alltägliche Unterrichtsaktivitäten eingefügt werden. (Kap 2 des Teils B bietet eine Fülle von z.T. sehr einfachen Methoden dafür an). Individual-Feedback ist die etwas systematischere Weiterführung der alltäglichen Reflexionsprozesse, die für verantwortungsbewußte PraktikerInnen ohnehin eine Selbstverständlichkeit sind. Sein Vorteil besteht darin, daß aus den Ergebnissen unmittelbare Schlußfolgerungen für das individuelle Handeln gezogen werden können. Der Nachteil besteht darin, daß die Ergebnisse nicht für die Klasse oder Schule verallgemeinerbar sind. Daher sollte eine Qualitätsevaluation nicht nur Individual-Feedback sondern auch Schulrecherchen (vgl. dazu Abschnitt A 8) umfassen.

Um die einzelnen LehrerInnen dabei zu unterstützen, Rückmeldung von SchülerInnen, Eltern und KollegInnen über Aspekte ihres eigenen Unterrichts einzuholen, hat sich die Einrichtung von Teams ("Qualitätsgruppen") bewährt, die einander bei der Weiterentwicklung der Qualität ihres Unterrichts im Verlaufe des Jahres unterstützen (vgl. Abschnitt A 10). Dazu gehört, daß LehrerInnen eines Teams

- selbst Schüler- und Elternfeedback zu speziellen Entwicklungsinteressen einholen,
- einander im Unterricht besuchen und Rückmeldung (Feedback) geben,
- Erfahrungen austauschen und einander bei der Durchführung von Innovationen unterstützen.

Woher kommt das Interesse am Individual-Feedback?

Das Interesse an Individualfeedback kann sehr verschiedene Ursachen haben und muß keineswegs nur einem "Leidensdruck" entstammen. Das wichtigste Motiv ist der Wunsch, eine gute berufliche Leistung zu erbringen, und dieses Bewußtsein auf eine stabile (d.h. auch von den Bezugspersonen geteilte) Grundlage zu stellen. Daneben gibt es noch weitere mögliche Gründe:

- Neugier, Optimierungslust: Die Idee etwas im Unterricht auszuprobieren und die Auswirkungen zu untersuchen (z.B. eine neue Art, einen Sachverhalt zu erklären oder eine neue Art, auf Störungen zu reagieren).
- Das Interesse, eigene Stärken weiterzuentwickeln (z.B. zu untersuchen, wie und warum sich die eigene Begeisterung für ein bestimmtes Thema auf die SchülerInnen auswirkt).
- Der Wunsch, mit schwierigen Situationen und Herausforderungen besser zurechtzukommen.
- Das Interesse, Beschwerden und Vorfällen, die eine genauere Untersuchung erfordern, auf den Grund zu gehen.

8. Schullecherchen

Was sind Schullecherchen?

Mit Schullecherchen werden Erhebungen bezeichnet, die nicht die einzelne Person (wie beim Individualfeedback) sondern die gesamte Schule oder eine organisatorische Untereinheit der Schule (z.B. eine Klasse) betreffen und die meist in bestimmten Zeitabständen (z.B. alle ein bis drei Jahre) durchgeführt werden. Sie können sich auf ausgewählte Themen beziehen oder auf ein ganzes Spektrum von Themen (Breitbänderhebung). Auf Schulebene oder Klassenebene werden Daten über die Ist-Situation zu wichtigen Themenbereichen (z.B. Schulklima, Leistungen der SchülerInnen etc.) erhoben, um darüber Auskunft zu erhalten, wie es der Schule gelingt, den staatlichen Aufgaben und ihren eigenen Werten und Zielen zu entsprechen. Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von Schullecherchen soll der Schule die Möglichkeit geben, intern Entwicklungsinitiativen zu setzen und nach außen auf glaubwürdige Weise ihre Leistungen und Vorhaben im Rahmen eines Schulprogramms (vgl. dazu Abschnitt A 9) zu präsentieren. Der Vorteil von Schullecherchen besteht darin, daß sie erlauben, zu ausgewählten Themenbereichen ein Gesamtbild der Schule zu zeichnen. Ihr Nachteil besteht darin, daß sie einen Durchschnitt abbilden, der für das Handeln der einzelnen Personen fast gar nichts aussagen muß.

Eine Schullecherche könnte in folgenden Phasen ablaufen:

- 1) Klärung der Ziele und Wertvorstellungen, die der Schule wichtig genug sind, um zu untersuchen, inwieweit die Realität diesen Ansprüchen gerecht wird;
- 2) Ausarbeitung von Indikatoren (d.s. beobachtbare "Zeiger", an denen man erkennen kann, ob und inwieweit sich die oft abstrakten Ziele in der Realität "spiegeln");

- 3) Ausarbeitung bzw. Zusammenstellung von Instrumenten, mit deren Hilfe die Untersuchung erfolgen soll (Fragebögen, Interviewleitfäden etc.; vgl. dazu die in Kap. B 3 vorgeschlagenen Methoden);
- 4) Durchführung der Erhebung;
- 5) Analyse der Ergebnisse (und Vergleich mit den Erwartungen bzw. Zielen);
- 6) Vereinbarung von Entwicklungsprioritäten;
- 7) Planung und Durchführung entsprechender Maßnahmen.

Woher kommen die Themen für Schulrecherchen?

Es gibt viele Gründe, Schulrecherchen durchzuführen. Im Unterschied zum Individualfeedback sind Schulrecherchen allerdings wesentlich aufwendiger und erfordern einen gewissen organisatorischen Aufwand. Der wichtigste Anlaß für Schulrecherchen ist die Verpflichtung der Schule, in gewissen Zeitabständen der Öffentlichkeit im Rahmen eines Schulprogramms (vgl. dazu Abschnitt A 9), glaubwürdig über den erreichten Entwicklungsstand und über wichtige Vorhaben zu berichten. Die gewählten Themen können jedoch im Rahmen der fünf allgemeinen Bereiche des Schulprogramms sehr vielfältig sein:

- Leitideen und allgemeine Wertorientierungen der Schule (wie sie z.B. im Schulfolder aufscheinen): Inwieweit kommen diese in der alltäglichen Praxis zum Ausdruck und inwieweit lassen sie sich glaubwürdig als Leistungen der Schule dokumentieren?
- Vermutete Stärken der Schule: Worin bestehen die besonderen personellen Potentiale der Schule (z.B. Kompetenzen im Lehrkörper für spezielle Aufgabenbereiche) und wie könnten diese für die weitere Entwicklung der Schule genutzt werden?
- Laufende bzw. geplante Entwicklungsprojekte: Wie wirken sich die Einführung neuer Unterrichtsgegenstände oder größere Unterrichtsprojekte auf die Schülerleistungen aus?
- Konkurrenzdruck: Worin bestehen die Ursachen für den allfälligen Rückgang der SchülerInnenanmeldungen?
- Leidensdruck und Probleme: Worin bestehen die Ursachen für Burn-Out-Symptome im Lehrkörper?
- Beschwerden und Vorfälle, die eine genauere Untersuchung erfordern.

Zu Schulrecherchen gehört auch die (allerdings sehr aufwendige) "Gesamtdiagnose" der Situation einer Schule mittels einer "Breitbänderhebung" (vgl. Arbeitsgruppe zur Entwicklung von Feedback-Materialien 1997). Diese lenkt den Blick allerdings meist nur auf Themen, die dann detailliertere Schulrecherchen erfordern.

9. Das Schulprogramm

Schulprogramme sind Hilfsmittel für die Schulentwicklung, und dienen dazu, in der einzelnen Schule eine Dynamik kontinuierlicher Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung aufrecht zu erhalten und zu fördern. Im Jahre 2002/2003 werden voraussichtlich alle österreichischen Schulen verpflichtet werden, in bestimmten Abständen ein Schulprogramm auszuarbeiten und zu veröffentlichen (Vgl. dazu auch den Leitfadentwurf von Iby/Radnitzky 1997).

Was ist ein Schulprogramm?

Ein Schulprogramm ist ein "Zwischenbericht" der Schule, mit dem sie in bestimmten Zeitabständen an die Öffentlichkeit tritt und Rechenschaft ablegt über ihr Bemühen um Qualität in fünf großen Themenbereichen:

- die *Qualität des Unterrichts* (Lehren und Lernen, Schülerleistungen, Förderung von SchülerInnen, Lehrplan);
- die *Qualität des Schulklimas* (Beziehung zwischen Lehrern, Schülern, Schulleitung);
- die *Qualität des Schulmanagements* (Organisation, Ressourcenbewirtschaftung, Führung der Schule);
- die *Qualität der Außenbeziehungen* (Schulpartnerschaft, Beziehungen zu öffentlichen und privaten, kulturellen, wirtschaftlichen und anderen außerschulischen Institutionen);
- die *Qualität der Personalentwicklung* (bzw. Professionalisierung).

Das Schulprogramm ist ein Entwicklungsprogramm, das rückblickend Auskunft über die Qualität der Vorhaben des vergangenen Jahres gibt, und das vorausblickend Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen für das kommende Jahr zieht und neue Vorhaben vorstellt, die in Angriff genommen und evaluiert werden. Beides ist in einem Dokument von 10 bis 20 Seiten zu leisten. Die Kürze soll die Schule dazu veranlassen, sich auf wesentliche Aussagen zu konzentrieren. Einerseits ist es wichtig, dass der Arbeitsaufwand für die Schulen überschaubar bleibt. (Wenn umfangreiche Texte produziert werden, ist meistens für längere Zeit die „Luft draussen“ und die für Qualitätsentwicklung so wichtige Kontinuität kann verloren gehen.) Ausserdem sinken mit der Länge des Textes meist auch Verbindlichkeit und Lesbarkeit.

Wozu dient das Schulprogramm?

- Es soll LehrerInnen, SchülerInnen, Schulleitung und Eltern *Orientierung bieten*, zur Entwicklung eines *gemeinsamen Qualitätsbewußtseins* beitragen und *bei Konfliktfällen als vereinbarter Bezugspunkt* dienen;
- Es soll eine Grundlage zur *Überprüfung von Entwicklungsfortschritten* der Schule bieten und *Steuerungsinformationen* für die weitere Entwicklung der Schule bereit stellen;
- Es soll einen Rahmen bieten, um die verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen der Schule auf zentrale, gemeinsam vereinbarte Vorhaben zu konzentrieren;
- Es soll der einzelnen Schule ermöglichen, der Öffentlichkeit ihre Leistungen zu präsentieren und ihrer Rechenschaftspflicht auf glaubwürdige Weise nachzukommen.

Aus welchen Elementen besteht ein Schulprogramm?

Das Schulprogramm sollte zu mehreren Fragen glaubwürdige Informationen bereitstellen. Wir haben die Fragen anhand eines (etwas gekürzten) realen Beispiels, das aus einem Schulprogramm entstammen könnte, illustriert.

Zur Situation an unserer Schule (der "Rückblick")

(1) Welchen Zielen fühlen wir uns verpflichtet?

Hier geht es um Angabe jener Ziele, im Hinblick auf die Entwicklungsschwerpunkte gesetzt werden und die die Arbeit der vergangenen Monate bzw. des vergangenen Schuljahres geprägt haben.

Wir wollen die Qualität der Kommunikation und des miteinander Umgehens an der Schule

verbessern.

- (2) *Was haben wir getan bzw. was tun wir, um diesen Zielen zu entsprechen?*

Dieses Element bietet Gelegenheit, die laufenden Bemühungen und Maßnahmen anzuführen, mit deren Hilfe an der Schule versucht wurde bzw. wird, den Zielsetzungen zu entsprechen und die Ansprüche einzulösen.

Wir haben in einem Pilotversuch in zwei ersten Klassen eine KV-Stunde eingeführt, indem wir an jedem Montag von jeder Unterrichtsstunde 5 Minuten abziehen und dadurch 30 Minuten für eine KV-Stunde gewinnen. Sie wird vom Klassenvorstand zu Beginn des Unterrichts an diesem Tag gehalten. Anhand eines Fragebogens und von Gesprächen haben wir die Akzeptanz durch die SchülerInnen untersucht.

- (3) *Was haben wir erreicht (Ergebnisse der Evaluation) und vor welchen Herausforderungen stehen wir?*

Dieses Element enthält Ergebnisse der Evaluation: Einerseits Leistungen, auf die die Schule stolz ist und die auf glaubwürdige Weise belegt werden können, und andererseits alte wie neue Herausforderungen, vor denen die Schule steht und die ihre Aufmerksamkeit erfordern. Bei späteren Schulprogrammen gehört dazu auch ein Bericht darüber, inwieweit es gelungen ist, die Vorhaben des vorangehenden Schulprogramms zu verwirklichen.

Die Zustimmung der SchülerInnen lag bei etwa 70% und die LehrerInnen waren mehrheitlich zu dieser Initiative positiv eingestellt. Organisatorisch ergaben sich keine nennenswerten Probleme. Allerdings zeigte sich erhebliche Nachfrage nach Weiterbildung und Materialien bei den LehrerInnen.

Zur Weiterentwicklung der Schule (der "Vorausblick")

- (4) *Welche Entwicklungsvorhaben gehen wir in der nächsten Zeit an, um den Herausforderungen angemessen begegnen zu können und was wäre ein Erfolg?*

In diesem Element werden Vorhaben vorgestellt und es wird begründet, warum von diesen Vorhaben erwartet wird, daß sie einen Beitrag zur Bewältigung der Herausforderungen zu leisten. Zu jedem Vorhaben wird angegeben, woran, d.h. an welchen Kriterien bzw. Indikatoren Fortschritte erkannt werden können. Zudem bietet dieses Element auch Gelegenheit, Vorhaben anzuführen, die wichtig wären, aber mit den verfügbaren Ressourcen nicht realisiert werden können.

Wir wollen die KV-Stunde im Sinne des vom LSR bereits genehmigten Projekt-Antrags in jeder Klasse einführen und möglichst sinnvoll gestalten. Wir wollen weiters ein schulinternes Lehrerfortbildungsprogramm durchführen und mit den KVs eine Aktivitätenmappe entwickeln. Wir erwarten ein Sinken der Aggressivität, mehr gegenseitigen Respekt und einen niedrigeren Lärmpegel in der Schule

- (5) *Wie überprüfen wir den Fortschritt bzw. den Erfolg?*

Dieses Element enthält Informationen darüber, auf welche Weise überprüft wird, ob die geplanten Maßnahmen umgesetzt werden, ob sie zu den gewünschten Ergebnissen führen und welche Nebenwirkungen auftreten. Es enthält Indikatoren, an denen Fortschritte erkannt werden und Methoden bzw. Instrumente, mit denen festgestellt werden kann, inwieweit diese Indikatoren tatsächlich auftreten.

Wir wollen uns vor allem auf die Beobachtung und Dokumentation ausgewählter KV-Stunden und auf Befragungen stützen.

- (6) *Was tun wir, um diese Vorhaben praktisch umzusetzen und was bedeuten sie für die Arbeitsverteilung an unserer Schule (Aktionsplan)?*

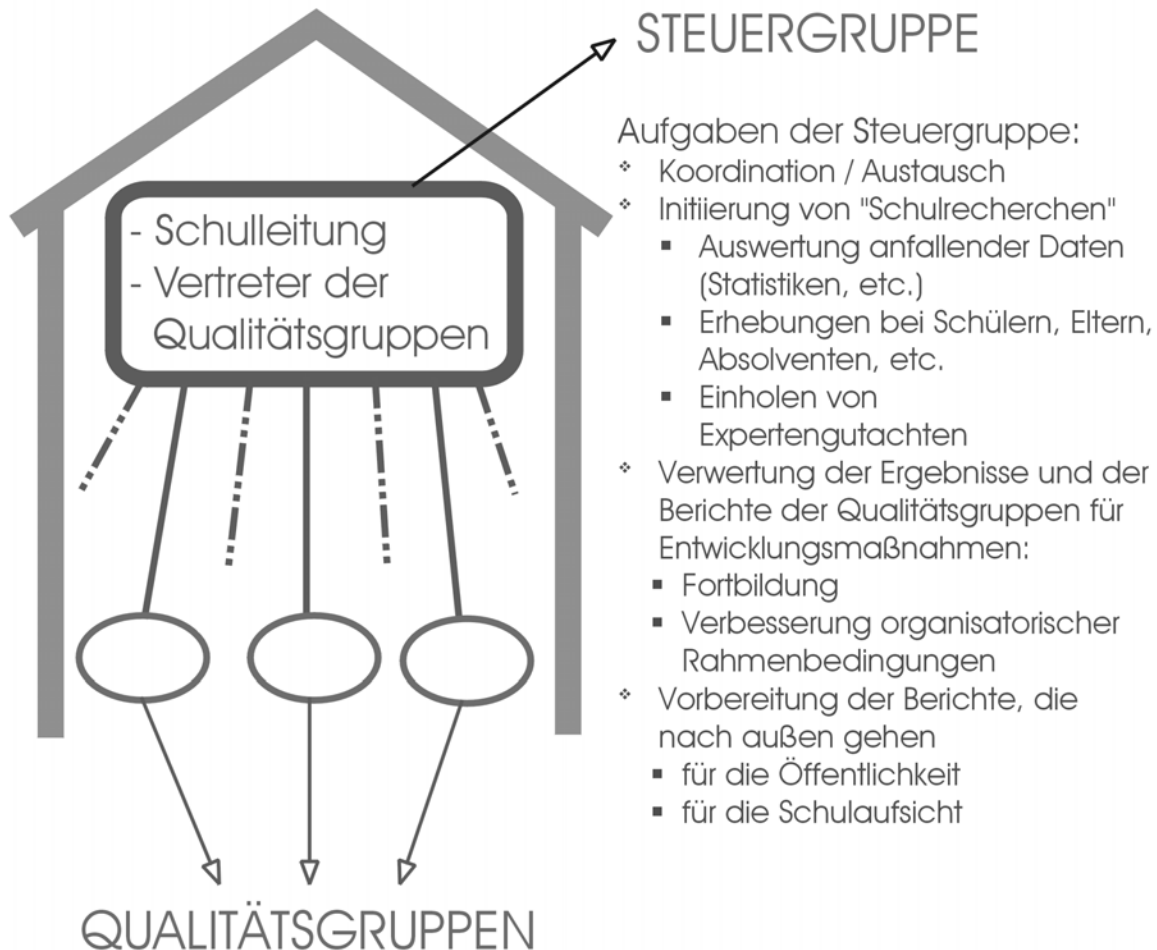
Dieses Element dient der Präzisierung der Vorhaben und der Konkretisierung der einzelnen

Schritte zu ihrer Realisierung: erforderliche Ressourcen, zeitliche Rahmenbedingungen und Verantwortungsverteilung.

Hier sind die Namen der Personen angeführt, die für die einzelnen Vorhaben und für deren Evaluation verantwortlich sind, die Zeitvorgaben (z.B. für die Herstellung der Aktivitäten-Mappe) und die Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden.

10. Beispiel einer schulinternen organisatorischen Struktur zur Qualitätsevaluation

Fördernde Qualitätsevaluation für Schulen (FQS)



Aufgaben der Steuergruppe:

- ❖ Koordination / Austausch
- ❖ Initiierung von "Schulrecherchen"
 - Auswertung anfallender Daten (Statistiken, etc.)
 - Erhebungen bei Schülern, Eltern, Absolventen, etc.
 - Einholen von Expertengutachten
- ❖ Verwertung der Ergebnisse und der Berichte der Qualitätsgruppen für Entwicklungsmaßnahmen:
 - Fortbildung
 - Verbesserung organisatorischer Rahmenbedingungen
- ❖ Vorbereitung der Berichte, die nach außen gehen
 - für die Öffentlichkeit
 - für die Schulaufsicht

Aufgaben der Qualitätsgruppen:

- ❖ Individual-Feedback
 - Gegenseitige Hospitationen
 - Rückmeldungen von SchülerInnen
 - Rückmeldungen von Eltern
- ❖ Austausch von Erfahrungen
- ❖ Individuelle Initiativen zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens
- ❖ Bericht an die Steuergruppe
 - Über die Durchführung
 - Über Konsequenzen und Vorhaben, die sich aus der Evaluation ergeben
 - Verbesserungsvorschläge, die die schulischen Rahmenbedingungen betreffen

Das obige Beispiel einer schulinternen organisatorischen Struktur und Verantwortungsverteilung für Qualitätsevaluation lehnt sich an das Modell "Förderliche Qualitätsevaluation an Schulen" (FQS) des Schweizerischen LehrerInnenverbandes (vgl. Strittmatter 1997b) an. Bei diesem Modell schließen sich jeweils 4 bis 7 LehrerInnen in "*Qualitätsgruppen*" zusammen und unterstützen einander bei der Durchführung von Individualfeedback. Zum Schutz der einzelnen Person wird eine Vertraulichkeitsvereinbarung getroffen, die sicherstellen soll, daß keine den einzelnen Lehrer betreffende Informationen ohne Zustimmung der betreffenden Person nach außen gelangen. Jede dieser Qualitätsgruppen ist in der "*Steuergruppe*" der Schule vertreten, die für Schulrecherchen und für die Information der Öffentlichkeit zuständig ist.

11. Qualitätskriterien für das Voranschreiten eines Qualitätsentwicklungsprozesses

An welchen Merkmalen kann man erkennen, ob der Qualitätsevaluationsprozeß an einer Schule Fortschritte macht und sich eine "Kultur" der Qualitätsevaluation herausbildet? Die folgenden Kriterien können dazu einige Hinweise geben, obwohl ihre relative Bedeutung von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein kann:

- Das Ausmaß, in dem sich die Schule in eigener Initiative den Herausforderungen stellt, die sich aus Veränderungen in ihrem Umfeld ergeben
- Das Ausmaß, in dem SchülerInnen und Eltern aktiv (und nicht nur als Informationsgeber) in den Prozeß einbezogen werden;
- Das Ausmaß, in dem Leitungsfunktionen an Personen und Teams innerhalb der Schule delegiert werden;
- Das Ausmaß, in dem Individual-Feedback und Schulrecherchen zu einer alltäglichen Praxis und professionellen Selbstverständlichkeit werden;
- Das Ausmaß, in dem formell für Qualitätsevaluation eingesetzte Gruppen durch informelle Gruppierungen abgelöst werden;
- Das Ausmaß, in dem externes Know-how durch interne Kompetenzen (zur Moderation, Teambildung usw.) abgelöst werden;
- Das Ausmaß an Glaubwürdigkeit und Klarheit, mit der Kulturmerkmale und Leistungen der Schule in der Öffentlichkeit dargestellt werden.

12. Anmerkungen zur Ethik der Evaluation

(Quelle: Altrichter/Posch 1998a)

Wenn Schulrecherchen durchgeführt werden, werden durchwegs auch Interessen anderer Personen berührt. Es ist daher wesentlich, darauf zu achten, daß legitime Rechte nicht verletzt werden. Die Vereinbarung und Einhaltung ethischer Regeln ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß Selbstevaluation nicht als Bedrohung erlebt wird und Abwehr bzw. "Kulissenbau" auslöst, sondern als konstruktiver Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule erfahren wird.

Folgende Regeln haben sich als hilfreich erwiesen. Sie sollen die Diskussion und Vereinbarung von Regeln an der Schule stimulieren, können sie aber nicht ersetzen:

- Alle Personen, die von der Erhebung betroffen sind, sollen über Art, Umfang und Funktion der Erhebung informiert werden.
- Die Durchführung einer Erhebung sollte nur mit einem klaren und zeitlich wie inhaltlich begrenzten Mandat des Schulleiters und des Lehrkörpers erfolgen.

- Das Aggregationsniveau der Daten (die Zusammenfassung der Daten auf Klassenebene oder Schulebene) und der Zugang zu den Daten sollte vor der Erhebung vereinbart werden.
- Individualdaten sollten nur mit Zustimmung der betroffenen Personen anderen zugänglich gemacht werden. In Gruppen, in denen ein freier Informationsaustausch erfolgt (vgl. z.B. die Qualitätsgruppen im Modell "Fördernde Qualitätsevaluation" im Abschnitt A10), sollte eine Vertraulichkeitsvereinbarung unterzeichnet werden.

Sosehr Evaluation als professionelle Verpflichtung jedes Lehrers und der Schule als Institution angesehen werden muß, sosehr muß auch auf die Einhaltung ethischer Regeln geachtet werden, wenn eine ehrliche Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen und eine Dynamik der individuellen und institutionellen Weiterentwicklung erwartet wird.

13. Motive für LehrerInnen, sich um Qualitätsevaluation zu bemühen. (nach Strittmatter 1998)

Warum sollten sich LehrerInnen um Qualitätsevaluation bemühen? Es lassen sich drei Gruppen von Motiven unterscheiden, die LehrerInnen dazu veranlassen können, Energie für diese Aufgabe zu investieren: Motive des "Müssens", des "Könnens" und des "Wollens". Erfolgreiche Prozesse der Qualitätsevaluation und -entwicklung erfordern ein produktives Zusammenspiel aller drei Gruppen von Motiven, weil diese in einem multiplikativen Verhältnis zueinander stehen. D.h. wenn eine Motivengruppe "0" ist, verlieren auch die anderen weitgehend ihre Wirkung.

(1) Motive des "*Müssens*" bestehen,

- wenn Entwicklungsprozesse als Ausweg gesehen werden, um Bedrohungen auszuweichen (Überlebensmotiv),
- wenn gesetzliche Verpflichtungen bestehen.

(2) Motive des "*Wollens*" bestehen,

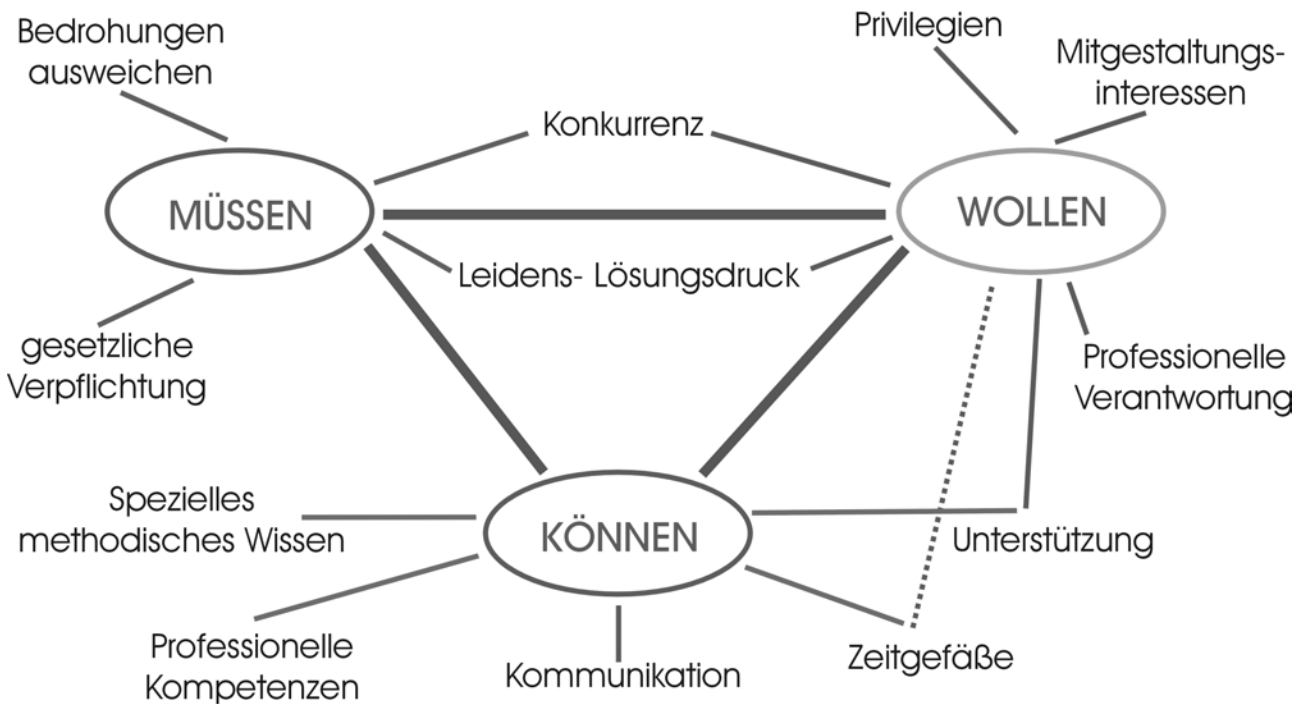
- wenn von der Mitarbeit an Entwicklungsprozessen der Erwerb von Privilegien (immaterielle oder materielle Anerkennung) erwartet werden,
- wenn an die Professionalität (Fachkompetenz, Berufsstolz und ethische Verantwortung) appelliert wird,
- wenn "Selbstwirksamkeits-Sehnsüchte" (d.h. der Wunsch, gestaltenden Einfluß auf die eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu gewinnen, neue Herausforderungen zu suchen) angesprochen werden.

(3) Motive des "*Könnens*" bestehen,

- wenn es "reservierte Zeitgefäße", d.h. verbindliche Zeitvereinbarungen gibt, welche die gemeinsame Evaluations- und Entwicklungsarbeit überhaupt erst möglich machen,
- wenn die Kommunikation im Kollegium "stimmt", d.h. wenn an einer gemeinsamen Sprache und an einer ehrlichen und konstruktiven Feedback-Kultur gearbeitet wird und wenn es Spielregeln der Zusammenarbeit (der Leitung von Arbeitsgruppen, der Konfliktregelung etc.),
- wenn an der Schule ein angemessenes Niveau professioneller (fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer) Kompetenzen besteht und durch Weiterbildung für die Beibehaltung eines hohen Niveaus gesorgt wird;
- wenn spezielle, für Qualitätsentwicklung erforderliche Kompetenzen (zur Gestaltung von Feedbacks, zur Durchführung von Hospitationen, zur Moderation usw.) vorhanden sind, bzw. man sich um den Erwerb dieser Kompetenzen bemüht.

Es ist eine wichtige Aufgabe der Schulverwaltung und der Schulleitungen, aber auch der Schulgemeinschaftsausschüsse und der Lehrkörper, an den Schulen, aber auch in den rechtlichen und administrativen Rahmenvorgaben die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß diese Motive wirksam werden.

Bedingungen für Entwicklungsinitiativen



B) AUSGEWÄHLTE EVALUATIONSTRUMENTE

1. Kriterien für Auswahl und Einsatz von Evaluationstrinstrumenten

- * Sie sollten gültig (valide) sein. Dies gelingt, wenn die Methoden erlauben, eine Situation aus mehreren Perspektiven zu betrachten, etwa indem verschiedene Instrumente verwendet, mehrere Personen befragt, oder Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben werden.
- * Sie sollten aussagekräftig sein, indem Instrumente gewählt werden, die möglichst dichte und plastische Informationen liefern (z.B. Interviews, Beobachtungen).
- * Sie sollten repräsentativ sein, indem Instrumente gewählt werden, die ein möglichst breites Spektrum an Informationen bereitstellen (z.B. Fragebögen).
- * Sie sollten rasch und mit möglichst wenig Aufwand die gewünschten Informationen zugänglich machen (z.B. Stimmungsbarometer, Blitzlicht).
- * Die Methoden sollten Ihren persönlichen Vorlieben entgegenkommen.
- * Sie sollten mit dem Unterrichtsalltag verträglich sein, durch Methoden, die in ohnehin ablaufende Prozesse integrierbar sind (z.B. Gespräche, Beobachtungen).
- * Sie sollten jedem Befragten dieselbe Chance bieten, sich zu äußern und die soziale Beeinflussung durch „Meinungsführer“ möglichst gering halten.
- * Sie sollten abwechslungsreich sein, um Eintönigkeit zu vermeiden.

2. Ausgewählte Methoden im Überblick

A. Tagebuch/Logbuch

Zweck:

- * Das Schreiben eines Tagebuchs ist eine **Form des schriftlichen Nachdenkens**. Es ist eine wichtige Methode zur Weiterentwicklung von Praxiswissen und zum Verständnis von Situationen.
- * Durch das Tagebuch soll der **Verlust wichtiger Informationen** verhindert werden. Die Aufzeichnungen bilden einen „Steinbruch“ für eine spätere Rekonstruktion von Sachwissen.
- * Das Tagebuch ermöglicht es, auf systematische Weise **eigene Erfahrungen zu analysieren** und aus ihnen zu lernen.

Verlauf

Wichtige Elemente des Tagebuchs sind daher:

- * Datenmaterial (Situationsbeschreibungen, Aufzeichnungen von Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Dokumente z.B. Fotos)
- * Interpretationen und Erklärungsversuche (Ideen, Reflexion, Hypothesen)
- * Wertungen und persönliche Assoziationen (Gefühle, Einschätzungen)
- * Schlußfolgerungen (Pläne und Entwürfe).

Um möglichst viel Nutzen aus den Aufzeichnungen ziehen zu können, empfiehlt sich eine möglichst strenge begriffliche und sprachliche Unterscheidung zwischen diesen Elementen (v.a. zwischen Beobachtungen und Interpretationen.)

Praktische Anregungen

- * Klärung von Entwicklungsinteressen und Zielen.
Formulierung von Problemstellungen, die wesentlich erscheinen.
- * Entwicklung eines persönlichen Stils.
(Wichtig ist v.a. der freie Gedankenfluß; literarische Maßstäbe spielen keine Rolle.)
- * Aufzeichnungen im Forschungstagebuch sind privat.
Was davon anderen gezeigt wird, entscheidet der/die VerfasserIn.
Daher ist keine Selbstzensur nötig.
- * Reservieren bestimmter Zeiträume für regelmäßige Aufzeichnungen.

- * Einkleben von unterwegs geschriebenen Notizzetteln, Fotos, Zeichnungen, Kopien von Dokumenten.
- * Übersichtliche inhaltliche Struktur und graphische Gestaltung zur besseren Orientierung:
 - Datum, Ort, Situationsmerkmale.
 - Absätze, Überschriften, Unterstreichungen.
 - Inhaltsverzeichnis, Seitenzahlen.
 - Randspalte für spätere Ergänzungen und Kommentare.
- * Strenge Unterscheidung zwischen Beobachtungen von Geschehnissen und Interpretationen, Wertungen sowie Schlußfolgerungen.
- * Wiederholtes Durcharbeiten des Tagebuchs für vorläufige Analysen.
- * Feedback von einem „kritischen Freund“ einholen durch Vorlesen ausgewählter Passagen.

Kommentar:

Wichtige Informationen gehen nicht verloren. Tagebuchschreiben ist Privatsache. Was daraus veröffentlicht wird, hängt vom Schreiber des Tagebuchs ab.

Materialien:

Heft mit Rand

(Quelle: Altrichter/Posch 1998)

B. Interview und Gespräch

Interviews sind Gespräche mit dem Zweck Sichtweisen, Interpretationen und Bedeutungen kennenzulernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern. Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen eines Interviews besteht darin, InterviewpartnInnen deutlich zu machen, daß die Informationen, die man von ihr/ihm erwartet, bedeutsam in zweifacher Hinsicht sind:

- Für den Interviewer: Der Interviewte gibt Informationen preis. Dadurch erlebt er, für den Interviewer eine wichtige Rolle zu spielen.
- Für den Interviewten: Der Interviewte wird durch die Fragen angeregt, über seine eigene Situation nachzudenken. Dadurch wird ihm die Möglichkeit geboten, diese besser verstehen und unter Umständen zu verbessern.

Faustregeln für Interviews

1. **Zuhören statt Reden**

Redet der Interviewer mehr als 10%, ist das ein eher schlechtes Interview.

2. **Nicht nach strengem Leitfaden oder Schema fragen**

Einen Leitfaden als Checkliste im Hintergrund haben, aber die Interviewten das Gespräch entwickeln lassen.

3. **Keine Reaktion außer Verständnis zeigen**

4. **Gesprächsverlauf im Auge behalten**

- a) Aussagen nicht selbst unterbrechen oder abrupt das Thema wechseln
- b) Thema wechseln lassen, wenn der andere es will - später wieder darauf zurückkommen.

5. **Einfache Fragen**

Der Gefragte soll frei reden können. Geeignet sind kurze, einfache Fragen, die der andere mit eigenen Inhalten füllen kann. Häufige Fehler sind z.B.:

- Typisierungen: „Sie als Vertreter oder Opposition...“
- Komplizierte oder geschwollene Fragen: „Sind Sie nicht der Meinung, daß das der Herr ... nicht auch vermeint haben könnte?“
- Geistreiche Maßregelungen: „Können wir nach diesem blendenden Exkurs vielleicht wieder zur Sache kommen?“
- Psychologische Belehrungen: „Finden Sie Ihre Rationalisierungen nicht selber krankhaft?“

6. **Suggestivfragen vermeiden**

Keine Antworten nahelegen. Statt „Haben Sie das nicht auch bemerkt?“ besser „Was haben Sie bemerkt?“

7. **Pausen ertragen**

Das Interview wird abgetötet, wenn Sie selbst keine Stille vertragen. Nicht drängen, keine Verlegenheitsfragen stellen, keine Antwort erzwingen.

8. **Nicht direkt nach Gefühlen fragen**

Aber: Wenn jemand Gefühle äußert, fragen „Warum?“ oder: „Was ist Ihnen daran unangenehm?“

9. Fragehaltung nicht aufgeben

Werden Sie als Interviewer selbst ausgefragt, so antworten Sie möglichst „mitmenschlich“, aber wenig. Lassen Sie keinen längerfristigen Rollentausch zu.

10. Nachfragen

Achtung: „Genauer-Wissen-Wollen“ kann einerseits als Interesse und Anerkennung, andererseits als Zweifel am bisher Gesagten verstanden werden. Möglichkeiten des Nachfragens:

- Äußerungen des Interviewpartners wiederholen, um zu prüfen, ob das eigene Verständnis dem des Befragten entspricht („aktives Zuhören“).
- Um Konkretisierung oder Illustrierung durch ein Beispiel bitten.
- Nach Ursachen, Gründen oder Zwecken fragen.
- Widersprüche aufklären lassen.
- Situationen graphisch ausdrücken lassen.

11. Zeit haben

Nicht zu schnell zufrieden geben, mit Fragen nachstoßen, Details erzählen lassen. „Was noch“ (z.B. um Gründe auszuschneiden). Wenn jemand sagt: „Das ist so und so“, fragen: „Warum ist das so?“

12. Nach dem Interview

Daten sobald als möglich für die weitere Verarbeitung vorbereiten (z.B. Band beschriften und transkribieren)

Durchführung

Der Anfang

Am Anfang ist es wichtig, den Gesprächspartner um seine Mitarbeit zu bitten und ihm den Zweck des Interviews zu erklären. Eine solche Information (die nicht viel Zeit in Anspruch nehmen muß) ist aus mehreren Gründen zu empfehlen:

- aus ethischen: es ist nicht vertretbar, die Mitteilungen eines Befragten für Zwecke zu verwenden, die ihm nicht bekannt sind.
- aus inhaltlichen: wenn der Interviewpartner weiß, worum es geht, ist er eher in der Lage, die Informationen zu liefern, die der Interviewer benötigt.
- aus motivationalen: wenn sich der Interviewpartner als „Mitarbeiter“ fühlt, ist er eher bereit, seine Überlegungen zur Verfügung zu stellen.

Wir raten, **Interviews auf Tonband** aufzuzeichnen. Man bekommt dadurch authentisches Material und kann sich besser auf die Aussagen des Interviewpartners konzentrieren, weil man nicht durch Mitschreiben abgelenkt ist. Wenn eine Bandaufzeichnung nicht möglich ist, erleichtert das Festhalten von Notizen während des Interviews die ausführliche Niederschrift, die unmittelbar danach erfolgen sollte. Ein geteiltes Blatt, auf dessen einer Hälfte Stichworte und auf der anderen Hälfte wörtliche Zitate notiert werden, kann die nachträgliche Rekonstruktion erleichtern.

Das Zuhören

Das Zuhören ist beim Interview genauso wichtig, wie das Fragen stellen. Die nicht-verbale Bot-schaften, die durch die Art des Zuhörens vermittelt werden, sind für den Interviewten ebenso wie

die Fragen, die gestellt werden, Hinweise darauf, ob er als Informant ernst genommen wird. Ein Ernstnehmen des Interviewpartners zeigt der Zuhörer in der Regel durch folgende Verhaltensweisen:

- Gedankengänge werden nicht unterbrochen.
- Pausen werden als natürliche Phasen des Nachdenkens akzeptiert. Dies erfordert eine Umorientierung, weil im Unterrichtsalltag Pausen häufig anders interpretiert werden.
- Alle Äußerungen werden angenommen, auch solche, die den eigenen Erwartungen nicht entsprechen. Da Lehrer im Unterrichtsalltag oft gewohnt sind, solche Äußerungen nicht zu tolerieren, ist „neutrale Aufmerksamkeit“ besonders schwierig. Aber auch das Gegenteil erfordert Übung: Freudige Zustimmung dort zu vermeiden, wo die Interviewpartner Erwartungen bestätigen. Beides, Zustimmung zu und Mißbilligung von Äußerungen - auch wenn sie auf weniger leicht kontrollierbare nicht-verbaler Art zum Ausdruck kommen - können den Befragten den Eindruck vermitteln, dass der Frager gar nicht wissen will, was sie wirklich denken, sondern nur das bestätigt bekommen will, was er selbst denkt. Es besteht dann die Gefahr, daß die Interviewten ihm diesen Wunsch erfüllen: sie sagen nur mehr das, was vom Frager voraussichtlich positiv bewertet wird, auch wenn sie raten müssen. Die Wertschätzung und Anerkennung, die der Interviewer den Befragten zollt, sollte sich also nicht auf den Inhalt des Gesagten beziehen, sondern auf die Bereitschaft, ihm von ihren Gedanken etwas mitzuteilen.

Fragen

Die Fragen sollen dem Befragten deutlich machen, worüber der Interviewer etwas hören möchte. Sie sollen helfen, den „gedanklichen Raum“ des Interviewten auszuloten. Die folgenden Anregungen dienen diesem Zweck:

Für den Verlauf des Interviews ist vor allem **der Anfang wichtig**, weil er eine instabile Situation darstellt, in der sich das Verständnis der „wahren Intentionen“ des Interviewers im Interviewten erst herauskristallisiert und eine Beziehung aufgebaut wird. Eine gute Möglichkeit, dem Befragten gegenüber das Interesse an seiner Meinung auszudrücken, besteht darin, ein Thema oder eine Beobachtung mitzuteilen und ihn um Stellungnahme dazu zu bitten, also etwa: „Wie siehst Du das? Was meinst Du dazu?“

Vor allem am Anfang des Interviews sind eher **“offene“ Fragen** zweckmäßig. Offene Fragen geben dem Interviewten Spielraum bei der Gestaltung seiner Antwort und übertragen ihm die Verantwortung, den Inhalt, über den er berichtet, selbst zu strukturieren. Wenn man dem Befragten das Thema nennt und ihn bittet, dazu etwas zu sagen, ist er frei, zu entscheiden, welche sprachliche Gestalt er seinen Gedanken gibt. Es ist dies ein Hinweis für ihn, dass es auf seine Gedanken ankommt, und damit ein Ausdruck von Wertschätzung.

Zu jedem Thema sind **eher beschreibende und eher interpretierende Äußerungen** möglich. Durch die Art der Interviewführung sollte eine Balance zwischen diesen angestrebt werden. Allerdings ist dabei meist eine zeitliche Verschiebung erforderlich: Am Anfang eines Interviews ist es oft leichter, sachlich beschreibende Informationen zu erhalten, weil für persönlich interpretierende Äußerungen erst eine Vertrauensbasis werden muß.

Die Fragen sollten **nicht suggestiv formuliert** sein. Der Interviewer sollte die Auffassungen dem Interviewten nicht in den Mund legen. Suggestive Fragen wirken sich oft negativ auf den weiteren Verlauf des Interviews aus, weil sie die Glaubwürdigkeit der Intention des Interviewers unterminieren. Je jünger die befragten Schüler sind, desto sensibler und aufnahmebereiter sind sie für Suggestionen (z.B. „meinst Du nicht auch...?“). Die Übertragung der Erwartungen des Interviewers auf den Interviewten (u.U. ohne dass dies beide bewußt wahrnehmen) ist eine der verbreitetsten „Fallen“ beim Interview.

Das Nachfragen

Das Nachfragen (Sondieren) ist ein Mittel, das Interesse des Interviewers an einem **genauen Verständnis des Gesagten** auszudrücken. Er will Details genauer wissen, scheinbar Widersprüchliches aufklären usw. Dazu gibt es viele Möglichkeiten:

- Äußerungen des Interviewpartners so wiederholen, wie man sie verstanden hat, um zu prüfen, ob das eigene Verständnis dem des Befragten entspricht („aktives Zuhören“). Dies ist vor allem dann wichtig, wenn der Interviewte Schwierigkeiten hat, sich auszudrücken.
 - Um Konkretisierung oder Illustrierung durch ein Beispiel bitten.
 - Nach Ursachen, Gründen oder Zwecken fragen.
 - Widersprüche aufklären lassen.
 - Situationen graphisch ausdrücken lassen.
- Nachfragen kann widersprüchliche Beziehungsbotschaften ausdrücken. „Genauer-Wissen-Wollen“ kann einerseits als Anerkennung, andererseits als Zweifel am bisher Gesagten verstanden werden. Der Interviewer sollte deutlich machen, dass sein Interesse weder auf das Aufdecken von Fehlern noch auf das Bestätigen eigener Vorurteile, sondern auf Verstehen gerichtet ist.

(Quelle: Altrichter/Posch 1998)

3. Theoretisches Sampling: Anmerkung zur Repräsentativität von Interviews

Es kann in einer Gruppe von Menschen (Klasse oder Schule) durch eine relativ geringe Anzahl von Interviews das Spektrum eines Meinungsbildes gut erfaßt werden, wenn im Verlaufe der Interviews nach kontrastierenden Fällen gesucht wird. So könnten beispielsweise InterviewpartnerInnen nach KollegInnen befragt werden, die eine andere Meinung vertreten. Diese Vorgangsweise wird theoretisches Sampling genannt, da nicht vorab entschieden wird, wer und wieviele Personen interviewt werden. Die Auswahl erfolgt parallel zur Datenerhebung und Analyse. Im besten Fall wird der Prozeß solange fortgesetzt, bis keine nennenswert neuen Informationen mehr auftauchen (vgl. Strauss/Corbin 1990).

C. Fragebogen

Anregungen zur Gestaltung und Verwendung von Fragebögen

Während Interviews oft als schwierig, zeitraubend und schwer organisierbar angesehen werden, gelten Fragebogen als rasches, einfach zu entwickelndes und problemlos administrierbares Instrument der Datensammlung. Dieser verbreitete Eindruck trägt. Die Brauchbarkeit eines Fragebogens hängt zunächst entscheidend von der Qualität der Fragen ab, da ein Rückfragen und Präzisieren kaum möglich ist. Selbst wenn die Fragen zufriedenstellend formuliert sind, d.h. wenn die Adressaten sie so verstehen, wie der Autor sie verstanden wissen möchte, und in der Lage sind, sie zu beantworten, ist der Erkenntnisgewinn durch einen Fragebogen oft wesentlich geringer als erwartet. Der Grund besteht darin, daß mit zunehmender Strukturierung des Erhebungsinstruments die Aussagen formaler und inhaltsärmer werden. Trotz dieses grundsätzlichen Problems kann ein Fragebogen brauchbare Daten liefern. Die folgenden Anregungen sollen dazu beitragen, dieses Instrument möglichst wirksam zu nutzen.

Die Arbeit an der Ausgangssituation

Die Arbeit, die vor der Entwicklung des Fragebogens zur Reflexion des zu untersuchenden Problems aufgewendet wird, spart viel Zeit und Mühe bei der Interpretation der Daten. Es sollte möglichst detailliert überlegt werden, wozu die Antworten gebraucht werden, welche Antwort erwartet werden und was er mit ihnen voraussichtlich geschehen soll. **Je präziser man bereits vor der Konstruktion des Fragebogens weiß, was man damit will, desto stärker strukturiert kann der Fragebogen sein. Umgekehrt: Je vager die Vorüberlegungen sind, desto offener müssen die Fragen sein und desto schwieriger und zeitraubender ist die Auswertung.**

Zur Konstruktion von Fragen

Ein Fragebogen kann aus offenen oder geschlossenen Fragen bestehen. Bei geschlossenen Fragen wählt der Adressat die für ihn zutreffende(n) Antwort(en) aus. Bei offenen Fragen muß die Antwort vom Befragten selbst formuliert werden. In beiden Fällen sind bei der Fragebogenkonstruktion mehrere Entscheidungen zu treffen.

a) Entscheidungen über den Inhalt

- * Ist die Frage wirklich notwendig? In welcher Weise sind die zu erwartenden Antworten zur Lösung des Problems nützlich?
- * Deckt die Frage das Thema ab? Sind weitere Informationen (und damit Fragen) nötig, um die Antwort im Sinne der Fragestellung interpretieren zu können? Eine Frage sollte sich nur auf ein Thema beziehen, weil die Antworten sonst kaum interpretierbar sind.
- * Haben die Adressaten die zur Beantwortung der Fragen nötigen Informationen? Wenn dies bezweifelt werden muß, ist keine brauchbare Antwort zu erwarten.
- * Fragen nach subjektiven Informationen (Meinungen, Einstellungen), sollten durch Fragen nach objektiven Informationen (Sachverhalten) ergänzt werden. z.B. kann die Frage „Wie zufriedenstellend war die Gruppenarbeit für Dich?“ durch die Frage, was konkret gemacht wurde, ergänzt werden.

- * Fragen, die sehr persönliche, vertrauliche oder tabuisierte Themen betreffen, oder Themen, bei denen die persönlichen Interessen oder der soziale Druck groß sind, verleiten dazu, wenn überhaupt, dann jene Antwort zu geben, die wahrscheinlich erwartet wird bzw. der eigenen Situation nützt. Bei derartigen Themen kann es zweckmäßig sein, eine projektive Frage (Was denken Deiner Meinung nach die meisten Schüler über die neue Schulordnung?) der direkten Frage (Was hältst Du davon?) voranzustellen.
- * Werden die möglichen Antworten durch die Art der Fragestellung einseitig begrenzt? Es sollte z.B. nicht nur nach negativen Erfahrungen, sondern auch nach positiven gefragt werden.

b) Entscheidungen über die Formulierung der Frage

- * Kann die Formulierung mißverstanden werden? Sind die verwendeten Ausdrücke für die befragte Altersgruppe leicht verständlich?
- * Ist die Formulierung suggestiv? Wird durch die Formulierung der Frage eine bestimmte Antwort nahegelegt?
- * Reizt die Formulierung zum Widerspruch oder zur Ablehnung der Frage? Emotional besetzte Ausdrücke können sich beispielsweise auf die Gültigkeit der Antworten negativ auswirken.
- * Zielt die Frage eher auf die Beschreibung objektiver Sachverhalte oder auf die Mitteilung subjektiver Stellungnahmen, z.B. „Denke an den gestrigen Schultag. In welchen Gegenständen hast Du gestern Hausübungen bekommen?“ oder „Fühlst Du Dich durch Hausübungen überlastet?“
- * Ist eine direkte oder eine indirekte Frageweise angemessener? Bei direkten Fragen wird eine persönliche Meinungsäußerung des Befragten zu einem Sachverhalt erbeten, z.B. „Wie hat Dir die Stunde gefallen?“ Bei indirekten Fragen wird der Befragte nicht direkt nach seiner Meinung gefragt, sondern um seine Reaktion auf die Meinung anderer Personen oder auf vorgegebene Situationen gebeten. Ein Beispiel: Stefan und Kurt reden über eine Gruppenarbeit. Franz sagt: „Bei Gruppenarbeit tue ich nie etwas, weil die anderen die Arbeit machen.“ Wie siehst Du das?

c) Entscheidungen über die Form, in der die Antwort erfolgt

- * Sollte die Frage besser zum Ankreuzen oder mehrerer Vorgaben, zu einer Kurzantwort (wenige Worte) oder zu einer frei formulierten Antwort auffordern? Oft sind Kombinationen geschlossener und offener Fragen möglich, z.B. „Arbeitest du lieber allein mit einem Mitschüler - oder in einer Gruppe? Warum arbeitest Du lieber in der von Dir angekreuzten Form?“
- * Wenn eine Auswahlantwort verlangt werden soll, wie viele Alternativen sind zweckmäßig? Alle gewählten Alternativen sollten im Sinne der Fragestellung des Lehrers aussagekräftig sein.

- * Wenn unter mehreren Vorgaben zu wählen ist, sind diese trennscharf und umfassen sie alle wichtigen Möglichkeiten? Ausdrücke wie „gewöhnlich“, „gut“ usw. sind mehrdeutig und schwer zu interpretieren.
- * Ist die Reaktion, die vom Befragten verlangt wird, eindeutig beschrieben? Ist z.B. klar, ob eine oder mehrere Alternativen angekreuzt werden sollen?

d) Entscheidungen über die Abfolge der Fragen

- * Wird die Antwort auf eine Frage vom Inhalt vorhergehender Fragen beeinflusst?
- * Ermöglicht die Abfolge der Fragen ein langsames Vertrautwerden mit der Thematik des Fragebogens? Am Anfang sollten Fragen nach objektiven Informationen (Faktenfragen zu Situationen und Verhaltensweisen) stehen. Erst später, wenn sich der Befragte auf die Situation eingestellt hat, sollten Fragen nach subjektiven Informationen (Einstellungen, Gefühlen usw.) folgen.

(9) Schreibe nieder, was Du außerhalb der Schule am liebsten tust:

.....
.....

D. Feedback geben/nehmen

Regeln für den Feedback-Empfänger:

- * Nicht verteidigen und rechtfertigen!
- * Nicht erklären!
- * Nicht zurückschießen!
- * Zuhören und aufnehmen!
- * Mit dem Feedback-Geber ins Gespräch kommen!

Was kann der Feedback-Empfänger mit dem Feedback tun?

- * Dem/den anderen sagen bzw. nonverbal vermitteln, daß er das Feedback gehört und verstanden hat und daran arbeiten will.
- * Sagen, welche Gefühle es bei ihm auslöst.
- * Seine nicht wertende Sicht des fraglichen Verhaltens mitteilen und wie er sein Verhalten erlebt.
- * Versuchen, die Verbindung zwischen seinem Verhalten und dem der anderen aufzuzeigen.
- * Gemeinsam mit den anderen nach Alternativen suchen.

Wie muß Feedback beschaffen sein?

- * Beschreibend anstatt bewertend
- * Konkret im Gegensatz zu allgemein
- * Erbeten im Gegensatz zu aufgezwungen
Feedback ist dann am wirksamsten, wenn der Empfänger selbst darum gebeten hat.
- * Zur rechten Zeit bzw. möglichst bald
Feedback ist meist umso wirksamer, je kürzer die Zeitspanne ist zwischen dem Verhalten und der Information über die Wirkung dieses Verhaltens.

Regeln für den Feedback-Geber

- * Nicht moralisch bewerten!
- * Nicht verallgemeinern!
- * Nicht interpretieren!
- * Nur im eigenen Namen sprechen!
- * Nichts aufdrängen!
- * Nur beschreiben, was nach außen sichtbar war und die eigene (Gefühls-) Reaktion darauf benennen!
- * Stärken ansprechen und Wertschätzung zeigen!

(Quelle: Strittmatter 1996)

E. Kurzreflexion (+/-/? Methode)

Zweck: Sammeln und Auswerten von SchülerInnenmeinungen

Verlauf: Die SchülerInnen schreiben auf einem dreigeteilten Zettel positive (+) , negative (-) Bemerkungen, sowie Aspekte, die ihrer Meinung nach offen geblieben sind (?) zum erlebten Block/Projekt auf. Die Fragen könnten z.B. lauten:

- Was hat mir gefallen?
- Was hat mir etwas gebracht?
- Was hat mir nicht gefallen?
- Was hätte ich lieber anders gehabt?
- Was ist offen geblieben?

Anschließend werden Schülergespräche, die bis zu 10 Minuten dauern, in Kleingruppen (z.B. mit dem Sitznachbarn) durchgeführt. Danach kommt es zur Nennung der Gesprächsergebnisse reihum. Wichtig ist, die Ergebnisse im Plenum wieder zusammenzuführen.

Kommentar: Minimaler Aufwand. Die Methode erlaubt Ausdruck der SchülerInnen in freien Worten. Ergebnisse müssen festgehalten und vom Lehrer kommentiert werden.

Materialien: Zettel, Stifte

(Quelle: Strittmatter 1996)

F. Blitzlicht/Gesprächsrunde

Zweck: Rasches Einholen von Stimmungsbildner (am Anfang oder am Ende) von Gruppen

Verlauf: Es findet eine freie oder mit einer Leitfrage strukturierte Sammlung von Äußerungen statt. Die Äußerungen werden zuerst als Blitzlicht reihum abgefragt. Zu bestimmten Rückmeldungen kann anschließend ein Gespräch erfolgen.

Kommentar: Sehr schnelles Verfahren, das eine Vielfalt von nuancenreichen Äußerungen aufzeigen kann. Es sind aber nicht nur Äußerungen, sondern auch Fragen möglich.

Materialien: keine

G. „Zeugnis“ für LehrerInnen

Zweck: Rasche, repräsentative Rückmeldung von SchülerInnen zu vereinbarten Fragen.

Verlauf: Die SchülerInnen schreiben dem Lehrer/der Lehrerin ein "Zeugnis". Die Inhalte werden vorher mit den SchülerInnen vereinbart. Was den SchülerInnen wichtig erscheint, wird vom Lehrer in Fragen formuliert.

Genauere Abfolge:

1. Die SchülerInnen werden von LehrerInnen befragt, was für sie im Unterricht wichtig ist.
2. LehrerInnen formulieren daraus Fragen für das Zeugnis.
3. Der Fragebogen wird an die SchülerInnen ausgegeben und beantwortet.
4. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt entweder von den SchülerInnen alleine (Oberstufe), oder gemeinsam mit den LehrerInnen.
5. Die Ergebnisse werden gemeinsam ausgewertet und weitere Maßnahmen besprochen.

Beispiel: Eine Lehrerin wurde nach folgenden Kriterien beurteilt: hilfsbereit sein, verständlich erklären, Geduld haben, cool bleiben, gerecht sein. Zu jeder dieser Fragen erhielt sie Noten von 1-5. Sie stellte auf diese Weise fest, daß sie zur Frage „hilfsbereit sein“ trotz guter Noten von der Mehrzahl der Schüler, von zwei Schülern nur ein Genügend erhielt. Dies war für sie Anlaß darüber nachzudenken und aus der Benotung Schlüsse bzgl. ihres eigenen Verhaltens zu ziehen.

Kommentar: Eher lustvolle Art von Feedback. Es zwingt die SchülerInnen sich Ansprüche bzw. Kriterien auszudenken, bleiben dabei aber anonym. Wenn auf die Anonymität verzichtet werden kann, sollen erklärende Kommentare zu den Noten dazugegeben werden.

Die Methode könnte auch umgedreht werden: LehrerInnen geben SchülerInnen Rückmeldung auf kommentierten Notenskalen.

Materialien: Zettel, Stifte

H. Stimmungsbarometer

Zweck: „Überprüfung“ der Stimmung in einer Klasse

Verlauf:

VARIANTE A: Im Raum verteilt sind Zeichnungen mehr oder weniger zufriedener Gesichter oder auch Stichworte bzw. kurze Charakterisierungen. Die SchülerInnen werden gebeten sich zu dem Gesicht bzw. Stichwort hinzustellen, welches ihr Erleben (z.B. des Vormittags, der Woche, des Projektes usw.) am ehesten widerspiegelt. Die Gruppen, die sich auf diese Weise bilden, erklären kurz, warum sie sich zum jeweiligen Gesicht/Stichwort gestellt haben.

VARIANTE B: Es wird ein großes Barometer (aus Holz/starkem Karton) mit beweglichem Index aufgestellt. Die Klasse oder Gruppen (Arbeitsgruppen) einigen sich auf einen Pegelstand und begründen ihre Entscheidung.

VARIANTE C:

Stimmung GUT _____ Stimmung SCHLECHT

Die SchülerInnen verteilen sich im Raum, je nachdem wie weit sie sich von den jeweiligen Polen entfernt fühlen und plazieren sich danach dementsprechend. Danach werden einzelne Begründungen eingeholt.

Kommentar: Unterschiedliche Wahrnehmungen werden sichtbar. Zeitaufwand ist relativ gering. Methode ist mit körperlicher Bewegung verbunden. Die Gefahr besteht allerdings, daß die SchülerInnen von den MeinungsführerInnen in einer Klasse beeinflusst werden, die nachträgliche Begründung ist daher besonders wichtig.

Im Unterschied zu Variante A ist bei Variante B ein Entscheidungsprozeß innerhalb der Klasse bzw. der Arbeitsgruppen (u.U. verbunden mit einem „Streitgespräch“) erforderlich.

Materialien: Papier, Stifte

I. Fotoreport

Zweck: Mit der hier vorgestellten Methode der Foto-Evaluation lassen sich zumindest zwei Absichten verfolgen:

1. die Möglichkeit auszuloten, wo sich SchülerInnen „zu Hause“ wohl fühlen und wo nicht;
2. die Möglichkeit für SchülerInnen selbst als ForscherInnen aktiv zu sein und für sich relevante Erkenntnisse am Arbeitsplatz Schule zu gewinnen.

Durchführung: Jede Gruppe von SchülerInnen bekommt einen gemeinsamen Fotoapparat und ein Tonband in die Hand gedrückt. Es muß vorher ausgehandelt werden, wer was fotografiert. Die SchülerInnen durchstreifen ohne Begleitung der LehrerInnen den Klassenraum und das Schulhaus und machen Aufnahmen von für sie wichtigen Stellen und besprechen dazu kommentierend das Tonband. Eventuell auftauchende organisatorische Probleme (z.B. Verfügbarkeit von Räumen) müssen sie selber lösen.

Die Präsentation der angefertigten Fotos gemeinsam mit den Tonbandkommentar erfolgt vor der Klasse und soll als Einstieg in die Diskussion über die „Situation“ dienen.

Kommentar: Es ist vor allem dazu geeignet, den LehrerInnen gewöhnlich verborgene Werte der Schüler-Kultur zugänglich zu machen. Es kommen meist überraschende Perspektiven zum Vorschein.

Es dürfen nur eine begrenzte Anzahl von Fotos gemacht werden. Insgesamt stehen allen SchülerInnen nur 1 Film (24 Aufnahmen) zur Verfügung. Die wichtigsten Tonbandkommentare eventuell abschreiben und der Fotodokumentation beifügen (oder Bildkommentare schreiben lassen).

Materialien: Fotoapparat, Filme, Aufnahmegerät

(Quelle: Schratz/Steiner-Löffler 1997)

J. Kartenabfrage

Zweck: Rasche Methode, um auf einfache Weise zu erfahren, wie die Situation von mehreren TeilnehmerInnen zu bestimmten Fragestellungen (z.B. Stärken/ Schwächen der Schule) eingeschätzt wird.

Verlauf: Jede/r Teilnehmer/in erhält eine beliebige Anzahl von Karten. In einem nächsten Schritt werden von den TeilnehmerInnen Stärken und Schwächen auf die Kärtchen geschrieben. Auf jede Karte wird jeweils nur ein Thema/Stichwort in großer, auch aus einigem Abstand gut leserlicher Schrift notiert. Die ausgefüllten Karten werden von den TeilnehmerInnen in ungeordneter Reihenfolge mit Klebestreifen an die Wand geklebt. Alle TeilnehmerInnen treten vor die Karten und ordnen diese (mit Hilfe eines Moderators) durch Umhängen nach Themenschwerpunkten. Jeder Themenschwerpunkt wird durch eine Überschrift gekennzeichnet.

Ist der Sinn einer Formulierung nicht eindeutig zu erkennen, werden Rückfragen an den Verfasser gestellt.

Am Ende des Prozesses entsteht ein Bild, das eine Übersicht über die Stärken und Schwächen der Schule gibt, wobei diese wiederum nach Themenfeldern geordnet sind.

Kommentar: Das Verfahren kann für vielfältige Themen ohne große Vorbereitung eingesetzt werden. Es liefert schnell eine gute Übersicht über die Einschätzung eines Problems durch eine bestimmte Gruppe. Durch das Ausfüllen von Karten ist sichergestellt, daß die Einschätzungen aller TeilnehmerInnen berücksichtigt werden. Der Vorgang des Ordnen ist ein erster Gesprächsanlaß zur Klärung des Themas in der Gruppe. Dabei sollte nicht vorschnell mit „richtig“ oder „falsch“ über den Inhalt einzelner Karten geurteilt werden. Die TeilnehmerInnen lassen sich Zeit, um die Vielfalt der geäußerten Beiträge zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen.

Die durch das Verfahren der Kartenabfrage gewonnenen Daten können zur Weiterarbeit in vielfältiger Hinsicht genutzt werden.

Die Methode braucht eine gute Moderation u.a. zum Umhängen und Ordnen der Kärtchen. Dennoch sollen alle TeilnehmerInnen in den Prozeß miteinbezogen werden. Unterschiedliche Einschätzungen über die Zugehörigkeit einer Karte zu einem bestimmten Themenfeld sollten nicht stumm hingenommen, sondern im Gespräch geklärt werden. Haben die TeilnehmerInnen nach einem ersten Ordnen der Karten den Eindruck, daß wesentliche Aspekte noch nicht berücksichtigt sind, können auch zu diesem Zeitpunkt noch weitere Karten ausgefüllt und an die Wand geklebt werden.

Materialien: Kärtchen, Stifte

(Quelle: Horster 1991)

K. Analysegespräch in einer Gruppe

Zweck

Dieses Verfahren erlaubt es, sich wichtiger Merkmale von Situationen, die erforscht werden sollen, bewußter zu werden und das Verständnis ihrer Zusammenhänge zu vertiefen. Es setzt allerdings voraus, daß die Situationsanalyse nicht individuell, sondern in einer Gruppe durchgeführt wird. Beim Analysegespräch wird ein Sachverhalt nach folgenden Regeln analysiert:

Verlauf

1. Darstellung der Situation (10 - 15 Min.): Zunächst schildert eine Person ihre Sichtweise des Sachverhaltes, so wie sie ihn aktuell erlebt.

2. Nachfragen (20-45 Min.): Die übrigen Teilnehmer/innen versuchen, durch Fragen ein umfassendes, möglichst stimmiges Bild der Situation zu erhalten. Dabei haben sich einige Regeln bewährt:

- *Es werden nur Fragen gestellt.* Äußerungen über ähnliche Erfahrungen sollten vermieden werden. Mit dieser Regel soll eine Konzentration auf die Situation des Berichtenden erreicht werden.
- *Kritische Äußerungen (auch in Fragen verkleidete) werden in dieser Phase nicht zugelassen.* Diese Regel, die vor allem am Beginn eines Gesprächs wichtig ist, soll bei der berichtenden Person den Eindruck verhindern, er müsse sich verteidigen.
- *Keine Lösungsvorschläge anbieten.* Diese Regel soll sicherstellen, daß die Suche nach einem tiefergehenden Verständnis des Problems nicht durch die weniger mühevollen Sammlung von Rezepten gestört wird.

3. Kommentare (10-15 Min.): Die Frageregel wird aufgehoben. Die Teilnehmer/innen können nun ihre Einschätzungen mitteilen aber auch weiterhin Fragen stellen.

4. Statement der Fallbringer/in (5 Min.): Die Person die den Sachverhalt bzw. den Fall eingebracht hat, teilt mit, welche neuen Perspektiven, Handlungsoptionen u.ä. durch die Fragen und Kommentare ausgelöst wurden oder was bestätigt wurde?

Hinweis zu Fragen: Zur Analyse einer Situation sind vor allem drei Arten von Fragen geeignet:

- Fragen zur Konkretisierung einer Bemerkung (z.B. die Bitte, ein Beispiel zu schildern oder über einen Vorfall detaillierter zu berichten).
- Fragen zum gedanklichen (theoretischen) Hintergrund (z.B. die Bitte um Begründung einer Maßnahme, die getroffen wurde).
- Fragen zur Systemerweiterung (z.B. die Bitte, auf die Rolle von Personen oder Ereignissen, die etwas mit dem Problem zu tun haben könnten, aber im Gespräch noch nicht berührt wurden, einzugehen).

Kommentar: Solche Analysegespräche haben sich als fruchtbares Mittel zur Vertiefung des Verständnisses eines Sachverhaltes herausgestellt, wobei vor allem der Zusammenhang der daran beteiligten Faktoren und neuralgische Punkte („Knoten“) sichtbar werden, an denen Lösungsmöglichkeiten ansetzen können.

(Quelle: Altrichter/Posch 1998)

L. Der Klassenrat

Der Klassenrat ist eine Veranstaltung einer Klassengemeinschaft mit SchülerInnen und 1 bis 2 LehrerInnen, die gemeinsam als „Klassenrat“ bezeichnet werden.

Zweck: Der Klassenrat bietet die Möglichkeit, soziale Konflikte aufzuarbeiten, Rückmeldungen über Tätigkeiten zu geben, gemeinsame Pläne auszuarbeiten.

Verlauf: Auf einer Wandzeitung mit den Rubriken „Was ich gerne hätte“, „Was mir nicht gefällt“ und „Ich schlage vor“, werden die ganze Woche Themen gesammelt, vor der Sitzung geordnet und als Tagesordnungspunkte verwendet.

Die Diskussion ist durch Regeln strukturiert (Ein/e Schüler/in fungiert als Moderator). Nacheinander werden die einzelnen Beiträge (nach Rednerlisten, die von SchülerInnen geführt werden) von den Beteiligten eingeholt. Anschließend erfolgt darüber eine allgemeine Diskussion. Zusätzlich wird ein Protokollheft geführt, das für LehrerInnen und SchülerInnen zur Einsichtnahme zur Verfügung gestellt wird. Der/Die Lehrer/in sind ganz normale TeilnehmerInnen, die sich zu Wort melden, oder zu einer Meldung aufgerufen werden.

Entscheidungen werden meist durch Mehrheitsabstimmungen getroffen.

Beispiel: Andreas (Moderator) eröffnet die Sitzung und erteilt Heike das Wort. Sie hatte auf der Wandzeitung einen weihnachtlichen Klassenschmuck vorgeschlagen. Heike hält sich kurz und begründet ihren Vorschlag. Danach werden von Andreas Beiträge zum Thema eingeholt, anschließend erfolgt eine allgemeine Diskussion über Befürworter und Gegner des Weihnachtsschmucks. Bei der Abstimmung entscheidet sich der Klassenrat für das Mitbringen von Weihnachtsschmuck.

Kommentar: LehrerInnen und SchülerInnen bilden beim Klassenrat ein gleichberechtigtes Team. Die Teilnahmebereitschaft aller SchülerInnen. Wenn sich ein/e Schüler/in weigert Rückmeldungen anderer zur Kenntnis zu nehmen, stört das den ganzen Klassenrat und führt zu keinen Lösungen.

Materialien: Wandzeitung, Stifte

(Quelle: Christa Bauer)

M. AbsolventInnen-Feedback

Zweck: Rückmeldung von AbsolventInnen über ihre Schulzeit

Verlauf: In einer Schule wurde ein Schreiben an AbsolventInnen der letzten Jahre gerichtet, mit der Bitte, rückblickend ihre Erfahrungen an der Schule zu beschreiben und zu bewerten. Sie sollten dies v.a. im Hinblick auf die Ansprüche tun, mit denen sie derzeit im Studium/Beruf zurechtkommen müssen.

Die Mehrzahl der angeschriebenen AbsolventInnen reagierte darauf und schrieb der Schule einen Brief mit ihren Einschätzungen der Schulzeit.

An der Schule wurden die Ergebnisse ausgewertet und in einem pädagogischen Tag vorgestellt. Zu den wichtigsten Ergebnis gehörte z.B. eine fast einhellige Wertschätzung des Klimas an der Schule. Allerdings auch die Kritik, daß sie in ihrer derzeitigen Situation wesentlich mehr Selbständigkeit benötigen würden, als an der Schule gefördert wurde.

Kommentar: Rasches Einholen von Feedback wird möglich. Die eingeholten Schreiben der AbsolventInnen sollen für eine weitere Analyse der Schule herangezogen werden.

(Quelle: IFF 1995)

LITERATUR

- ALTRICHTER, H.: Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch der Schulentwicklung. Studienverlag: Innsbruck 1997.
- ALTRICHTER, H./BUHREN, C.G.: Schulen vermessen oder entwickeln? In: journal für schulentwicklung, Jg.1, 1997, Nr.3, 22-29.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht - Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1998a, 3. Auflage.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Qualitätssichernde und -entwickelnde Systeme an österreichischen berufsbildenden Schulen. Klagenfurt 1998b. Forschungsbericht, Ms.
- ARBEITSGRUPPE ZUR ENTWICKLUNG VON FEEDBACK-MATERIALIEN: Feedback Materialien zur Qualitätsentwicklung - Pilotversion. Wien: BMUK 1997.
- BAUER, C.: Der Klassenrat. Nr. 221 der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“. Klagenfurt: IFF 1997.
- BLÜML, K.: Was taugt die Schule? Schüler und Eltern geben Rückmeldung. In: Friedrich Jahresheft 1998, 41-43.
- BRAUNECK, P. / URBANEK, R. / ZIMMERMANN, F.: Methodensammlung. Anregung und Beispiele für die Moderation. Kartei. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997.
- DUBS, Rolf: Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen 1998.
- HEITGER, B./BOOS, F.: Projektmanagement. Seminarunterlagen. Wien: Beratergruppe Neuwaldegg, 1995, 21-25. Ms.
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Westdeutscher Verlag: Opladen 1980.
- KLEBERT, K. / SCHRADER E. / STRAUB W.: Moderationsmethode. Hamburg 1991
- MÜLLER, J.: Der Weg zur Moderation und Lernbegleitung. Anleitung für selbständiges, erfolgreiches Lernen und Arbeiten in der Zukunft. Methoden, Schlüsselqualifikationen, Praxisbeispiele für Ausbilder, Lehrer sowie Vorgesetzte in Unternehmungen. Zürich: SVEB 1992.
- EIKENBUSCH, G.: Der kleine Methoden-Koffer: Evaluation kann man nicht einfach nachmachen - Man muß sie aber auch nicht jedes Mal neu erfinden. In: Pädagogik, Nr. 5, 1997, S. 30-34.
- HORSTER, L.: Wie Schulen sich entwickeln können. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1991.
- IBY, H./RADNITZKY, E.: Qualitätsentwicklung mit Programm. Leitfaden - Entwurf. Wien: BMUK 1997.
- KRAINER, K./KRAINZ-DÜRR, M.: Nachlese zum Projekt „Schulentwicklung BG/BRG Schwechat“, Block II. Klagenfurt, IFF 1995, 3-13.
- PHILIPP, E.: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim: Beltz 1992.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studienverlag 1997.
- SCHMUCK, R.A., et al.: The Second Handbook of Organisation Development in Schools. Palo Alto 1977.
- SCHRATZ, M./STEINER-LÖFFLER, U.: Achtung Aufnahme! - SchülerInnen erforschen Schulkultur. In: journal für schulentwicklung, Jg.1, 1997, 3, 79-82.
- SEIFERT, W. J.: Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Bremen: GABAL 1994.
- STRAUSS, A./CORBIN, J.: Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park 1990.
- STRITTMATTER, A.: Qualitätsevaluation in Schulen. Werkzeugkästen. MS. Sempach 1996.
- STRITTMATTER, A.: Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. In: journal für schulentwicklung Jg.1, 1997a, Nr.3, 22-29.

- STRITTMATTER, A.: "Eine knüppelharte Sache". Schulen erproben redliche Selbstevaluation. In: Pädagogik, 1997b, Nr. 5, 16-20.
- STRITTMATTER, A.: Bedingungen für die Aufnahme von Neuerungen an Schulen. Paper für den "International Workshop for School Transformation" vom 26.-28.2.98 in Berlin. Sursee: PALCH 1998, Ms.
- WOHLGEMUTH, A. (Hrsg.): Moderation in Organisationen. Problemlösemethode für Führungskräfte und Berater. Bern: Haupt 1993.