

Selbstevaluation – was ist das?

Kirsten Schroeter

Einführung

In der wöchentlichen Klassenratstunde besprechen die Schüler/-innen, was in den vergangenen Tagen gut und weniger gut gelaufen ist. Ein Kollegium vergewissert sich auf dem jährlichen Bilanztag am Ende des Schuljahres darüber: Was waren unsere Ziele? Was haben wir erreicht? Wie wollen wir weiter arbeiten? Schüler/-innen halten ihren Lernprozess in Portfolios fest. In Tandems besuchen Lehrer/-innen gegenseitig ihren Unterricht und geben sich darüber Rückmeldung. Die Projektgruppe „Schulmediation“ möchte von den neuen Schüler/-innen durch einen Fragebogen erfahren, wie sie den Umgang mit Konflikten erleben. Schüler/-innen geben ihrer Lehrkraft regelmäßiges Feedback zum Unterricht.

All diese Aktivitäten und noch viel mehr sind Teil von Selbstevaluation. Selbstevaluation bedeutet, das eigene Handeln selbst unter die Lupe zu nehmen und es

- systematisch und kontinuierlich
- im Austausch mit anderen
- auszuwerten
- und zu verändern.

Die eigene Tätigkeit in der Schule immer wieder systematisch unter die Lupe zu nehmen und sich darüber auszutauschen, ist ein wichtiges Element von nachhaltiger Schulentwicklung und zeichnet eine lernende Schule aus.

Dies erfordert Wissen über den Ablauf und die Methoden der Selbstevaluation, aber auch über Standards und Rahmenbedingungen, die dabei wichtig sind. Weitere Informationen dazu finden Sie bei den Material-Tipps.

Was erreichen wir mit unserem Programmvorhaben in unserer Schule? Was sind hinderliche und förderliche Bedingungen und Schritte auf dem Weg, Schule als einen Ort zu gestalten, in dem Demokratie gelernt und gelebt wird? Selbstevaluation bedeutet, dass die Beteiligten diesen Fragen eigenständig nachgehen. Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern und Berater/-innen werten die eigene (Projekt-)Arbeit aus – sie überprüfen sich als Experten für das eigene Handeln selbst, um somit Aufschluss über ihren bisherigen Erfolg und Hinweise für zukünftige Veränderungen zu erhalten. Selbstevaluation ist also kein Selbstzweck, sondern hat einen unmittelbaren Nutzen für die Beteiligten eines Projektes.

Nutzen von Selbstevaluation

„Selbstevaluation – auch das noch?“, mag jetzt die eine oder der andere beim Lesen gedacht haben und hat sich zunächst einmal vorgestellt, welcher Zeitaufwand mit solcherlei zusätzlichen Aktivitäten unweigerlich verbunden sein wird. Selbstevaluation kostet in der Tat zusätzliche Zeit – doch es ist gut investierte Zeit! Einige Gründe, weshalb sich dieser Aufwand lohnen kann, seien im folgenden aufgeführt.

Selbstevaluation hilft Ihnen dabei

- die Ausgangslage zu bestimmen,
- Prozesse zu begleiten,
- Veränderungen sichtbar zu machen und
- Entscheidungen zu fällen.

Dabei ist es ganz wichtig, dass es nicht nur um das Aufdecken von Defiziten geht – Stärken und positive Veränderungen sollen ebenso entdeckt und gewürdigt werden können wie (noch) ungelöste Probleme. Selbstevaluation kann somit sowohl der persönlichen Weiterentwicklung und der eigenen Professionalität dienen wie auch für die Weiterentwicklung der gesamten Schule förderlich sein. Selbstevaluation ist dann ein wichtiger Baustein der Entwicklung und Sicherung von schulischer Qualität.

Gelungene Selbstevaluation erfordert in jedem Falle viel Vertrauen untereinander: Es geht vor allem darum, sich mit möglichst vielen Beteiligten über die Qualität der eigenen Schule auszutauschen und zu verständigen – oder wie Kempfert und Rolff (1999) formulieren: „Eine qualitätsbewusste Schule ist (...) eine, in der ständig über Qualität gesprochen wird und konsensuell entschieden wird“ (S. 15). Selbstevaluation bedeutet demnach in jedem Falle ein mehr an Feedback und Kommunikation zwischen allen Beteiligten an Schule – Kommunikation über die Ziele der gemeinsamen Arbeit. Erst wenn Klarheit und Einigkeit über die Ziele besteht, kann darüber nachgedacht werden, wie das eigene Handeln ausgewertet werden könnte – und die Selbstevaluation beginnt.

Literatur-Tipps

Ⓢ Dieses Symbol zu Beginn einer Literaturangabe kennzeichnet ihren besonderen Praxisbezug.

Ⓢ Becker, G.; von Ilsemann, C. & Schratz, M. (Hrsg.) (2001): Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX

Dieses Themenheft ist in vier Kapitel gegliedert und nähert sich dem Thema Evaluation auf verschiedenen Ebenen: Schüler/-innen (Kap. 1), Lehrer/-innen (Kap. 2), Schulen (Kap. 3) und Systeme (Kap. 4) brauchen Rückmeldung! Darüber hinaus enthält das Heft einen über zwanzigseitigen Methodenkoffer zur Selbstevaluation.

Buhren, C. G.; Killus, D. & Müller, S. (1998): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund: IFS Verlag

Das Buch entstand aus den Erfahrungen von Schulen im BLK-Modellversuch "Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbständigkeit von Schule". Es gibt in drei Kapiteln (Hintergründe von Selbstevaluation, Möglichkeiten der Datensammlung und Datenauswertung, Selbstevaluation praktisch) sowohl theoretische Hintergrundinformationen als auch eine Anleitung zur Praxis von Selbstevaluation.

Ⓢ Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation. Berlin: Cornelsen Scriptor

Das Buch vermittelt Konzepte und Verfahren zur Evaluation des Unterrichts. Es gibt Begriffsklärungen zu interner und externer Evaluation, stellt Leitfragen, Prozessschritte, Bereiche, Funktionen und Grundsätze der Evaluation vor. Es stellt verschiedene Methoden und Übungen vor und gibt Anleitung zur Konstruktion eines Fragebogens und Beispiele für Arbeitsblätter.

Effective school self-evaluation (2003). Project report by the Standing Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI).

(pdf-Dokument erhältlich unter <http://sici.org.uk/ESSE/essereport.pdf>)

Im Mittelpunkt dieses europäischen Socrates-Projektes, das im März 2003 abgeschlossen wurde, stand die Frage danach, welche Erfahrungen es mit schulischer Selbstevaluation in den 13 beteiligten Ländern (darunter auch Deutschland) gibt, welche Stärken und Schwächen dabei zu identifizieren sind und wie Selbstevaluation und externe Evaluation am gewinnbringendsten kombiniert werden können. Der umfangreiche, englischsprachige Bericht über dieses Projekt stellt den theoretischen Hintergrund, die verwendeten Qualitätsindikatoren sowie Länderberichte und Fallstudien vor.

Fiala-Thier, I. (2001): Qualität – die Chance für Schulen. Ein Handbuch mit CD-ROM. Wien: Manz

Fiala-Thier will die Methoden und Werkzeuge des Qualitätsmanagements (ISO-9000, TQM) für die Schule nutzbar machen. In sieben Kapiteln geht sie sehr kleinschrittig auf die einzelnen Elemente des Qualitätsmanagements ein und erläutert nebenbei sehr viele der Schlagworte, die in der Diskussion um „Qualität“ immer wieder fallen: Was ist

ein Audit? Was ist mit Projektmanagement im Einzelnen gemeint? Die beiliegende CD-ROM bietet neben einem Qualitätsmanagement-Handbuch Vorlagen für Fragebögen, Auditchecklisten und Materialien zur Beschreibung von Prozessen. Ein informatives Buch, das durch seinen Detailreichtum aber etwas überladen wirkt.

© Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.) (2002): **Schulinterne Evaluation. Materialien zur Unterstützung der Hamburger Schulen bei ihrer Evaluationsarbeit.** Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

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

"Der vorliegende Leitfaden zur schulinternen Evaluation nimmt den Gedanken des Schulgesetzes auf, Schulprogramm und schulinterne Evaluation als zwei aufeinander bezogene Gestaltungselemente der Schulentwicklung und innerschulischen Qualitätssicherung zu sehen. (...) Dazu bietet der Leitfaden Orientierungen für schulische Beteiligte, Schulaufsicht und Schulberatung. Das geschieht durch Aussagen zum Grundverständnis, zu konzeptionellen Merkmalen und Funktionen schulinterner Evaluation, durch die Beschreibung von Prozessschritten, durch eine Anleitung zum Formulieren von Zielen und Erfolgsindikatoren und zur Auswahl von Methoden." (Aus dem Vorwort)

© Gerber, P. (2002): **Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung. Interner Leitfaden.** Weinheim: Freudenberg-Stiftung

Dieser Band legt einen Schwerpunkt auf die Selbstevaluation sozialer Arbeit und enthält vor allem einen ausführlichen Instrumentenkoffer.

© Haindl, M., Pieslinger, U. & Comenius-Team (2002): **Abenteuer Evaluation. Geschichten aus dem Schulalltag über Projekte und deren Qualitätsüberprüfung.** Innsbruck: StudienVerlag

Der Titel hält, was er verspricht – hier werden sehr anschaulich Geschichten aus der Praxis der Comenius-Schule erzählt! Im ersten Teil des Buches geht es beispielsweise um die Entwicklung von Methodenvielfalt im Unterricht, um die Rolle von Schulpartnern in der Schulentwicklung und die Öffnung der Schule nach außen. Im zweiten Teil sind alle erwähnten Evaluationsinstrumente (es sind derer 40) als Kopiervorlagen und Handreichungen abgedruckt – aus der Praxis für die Praxis!

Heiner, M. (Hrsg.) (1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim: Juventa

Was heißt „experimentierende Evaluation“? Dieser Band versammelt Beiträge, die vornehmlich aus dem Bereich der Sozialen Arbeit beschreiben, wie Praxisforschung und -entwicklung miteinander verschränkt werden können. Die Autor/-innen zeigen eindrücklich, dass die Evaluation von Modellprogrammen sich auch auf Experimente – und somit neue Formen der Evaluation – einlassen können muss, damit zwischen den Vorhaben in der Praxis und der Evaluation im besten Fall ein wechselseitiger Lernprozess entstehen kann. Viele der hier geschilderten Erfahrungen sind sicherlich auch im schulischen Kontext sehr wertvoll.

© Herrmann, J. & Höfer, C. (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Eine kommentierte Sammlung von Materialien zur Unterrichtsevaluation aus dem Projekt "Schule & Co" in Nordrhein-Westfalen (Gemeinschaftsprojekt des Bildungsministeriums und der Bertelsmann Stiftung). Das Buch stellt Evaluationsinstrumente für den Unterricht vor: Fragebögen, Beobachtungsbögen sowie Lerntagebuchvarianten für verschiedene Klassenstufen, die helfen, den Unterricht zu verbessern, Schüler/-innen an Evaluation zu beteiligen sowie ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion in Lernprozessen und ihr Arbeits- und Sozialverhalten zu stärken.

Hopes, C. & Schirp, H. (Hrsg.) (1999): The evaluation of the quality of the self-assessment of schools. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung

Wer wissen möchte, wie sich die Situation hinsichtlich schulischer Selbstevaluation in anderen europäischen Ländern darstellt, wird hier fündig: Nach einer Einführung zur gemeinsamen Begriffsbestimmung wird in kurzen Beiträgen aus Nordrhein-Westfalen, den Niederlanden, England und Österreich berichtet.

Höllrigl, P. & Lanthaler, E. M. (Hrsg.) (1999): Mit kritischen Freunden unterwegs. Zu einer neuen Qualität von Schulführung. Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol, Bd. 10. Bozen: Pädagogisches Institut

Drei Grundschuldirektor/-innen wagen ein ungewöhnliches Projekt – sie schließen sich zu einer Peer-Gruppe zusammen, um sich gegenseitig als „kritische Freunde“ bei der eigenen Professionalisierung zu begleiten und zu unterstützen. In bestimmten Phasen dieses Unterfangens kommen zwei Inspektoren hinzu, vor allem um zu erfahren, wie diese Methode der Selbstevaluation wirkt. Dieser sehr interessante und lesenswerte Band dokumentiert Entstehung und Meilensteine der Peer-Gruppe und liefert wertvolle Anregungen, wie das hier eingesetzte Instrument des kollegialen Reviews eine neue und bessere Führungsqualität bewirken kann.

Journal für Schulentwicklung (2003): Wirksamkeit von Schulentwicklung (Heft 2). Innsbruck: StudienVerlag

Diese Ausgabe des Journals stellt die wichtige Frage nach der Wirksamkeit von Schulentwicklung: Was ist das eigentlich und wie lässt sie sich überhaupt messen? Viele Perspektiven werden eingebracht, darunter auch zwei, die sich insbesondere mit Selbstevaluation befassen: Strittmatter formuliert 10 Gelingensbedingungen nachhaltiger Selbstevaluation und drei weitere Schweizer Autor/-innen gehen der Frage nach, ob Selbstevaluation die Qualität der Schule fördern kann. Die Antwort ist ein eindeutiges „Ja“ mit einem kleinen „aber“...

© Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz

Interne und externe Evaluation werden in den Kontext von Qualitätsentwicklung gestellt – für drei Praxisfelder (Schulklasse und Unterricht, Schule sowie Lernerfolgseinstellung) werden Methoden vorgestellt. Die Autoren orientieren sich nah an der Praxis von Schulen, beschreiben die zahlreichen Elemente schulischer Qualitätsentwicklung und empfehlen ihren Leser/-innen: Man kann jede Stelle dieses Buches als Ausgangspunkt nehmen!

MacBeath, J. & McGlynn (2002): Self-evaluation. What´s in it for schools? London: Routledge

Die ersten zwei Kapitel führen ein: Warum sollten Schulen evaluiert werden und wie stehen externe und interne Evaluation als „zwei Seiten einer Münze“ zueinander? In den folgenden Kapiteln geht es jeweils um die Chancen und Risiken verschiedener Evaluationsbereiche: Lehren, Lernen, Ethos & Kultur. Die abschließenden drei Kapitel behandeln Benchmarking, die Vorbereitung einer Inspektion (durch die Schulaufsicht) sowie die Evaluation von Führung – eine interessante Erweiterung der üblichen Perspektiven auf Selbstevaluation.

© Moser, H. (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum

Der Instrumentenkoffer für die Praxisforschung möchte eine Brücke bauen zwischen „Wissenschaft“ und „Praxiswissen“. Der Autor führt knapp in die theoretischen Grundlagen verschiedener Forschungsansätze ein und legt dann einen Schwerpunkt auf die Planung von Forschungsvorhaben sowie die Vorstellung einzelner Methoden und ihrer Auswertung. Lesenswert ist insbesondere seine Auflistung der „zehn größten Fehler von Anfänger/innen in der qualitativen und quantitativen Forschung („Der Fragebogen-Reflex“ oder „Der Sammeleffekt“).

Moser, H. (1999): Selbstevaluation. Einführung für Schulen und andere soziale Institutionen. Zürich: Pestalozzianum

Moser betont die Verknüpfung von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Das Buch enthält konkrete Beispiele aus dem Schulalltag. Interessant ist seine Schwerpunktset-

zung auf Schüler/-innen als wichtige Akteure von Selbstevaluation und die entsprechenden Verfahren sowie auf Peer-Review-Verfahren.

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

Die Artikel dieses Themenheftes bieten Klärung und Orientierung zu Begriffen, Dimensionen und Bedingungen von Selbstevaluation in der Schule im Kontext einer umfassenden Qualitätsentwicklung. Über eine theoretische Darstellung hinaus stehen Praxisbeispiele und Trainings in Selbstevaluation in der Schule und anderen sozialen Organisationen im Mittelpunkt.

© Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.) (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: StudienVerlag

Die Autoren stellen sowohl externe als auch interne Evaluation in den breiten Kontext von schulischer Qualitätsentwicklung und blicken dabei in die Bundesrepublik Deutschland, nach Österreich, Großbritannien, Schweden und in die USA. Für Interessierte an Selbstevaluation ist insbesondere der dritte Teil des Buches spannend: Aus Sicht eines österreichischen Schulleiters werden zahlreiche Elemente schulischer Qualitätsentwicklung und -evaluation vorgestellt (z.B. Pädagogischer Jour fixe oder Themenforen für Schüler/-innen).

Radnitzky, E. & Schratz, M. (Hrsg.) (1999): Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 23. Innsbruck-Wien: StudienVerlag

Autor/-innen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich versammeln ein breites Spektrum von Praxisbeispielen, die helfen, Regeln und Gelingensbedingungen von Selbstevaluation und Schulentwicklung zu entdecken. Ausgehend von typischen schulischen Situationen wird der "Blick über den eigenen Tellerrand" oder eben der "Blick in den Spiegel" gewagt!

Schratz, M., Jakobsen L. B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002): Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck: StudienVerlag

Ein ganz ungewöhnliches Buch zu einem erst einmal schwierig anmutenden Thema: Es erzählt davon, wie Selbstevaluation dazu beitragen kann, dass Schulen sich weiterentwickeln. Dabei nehmen die Autoren ganz verschiedene Perspektiven ein. Zu Beginn des Buches wähnt man sich in einem Roman – eine Schülerin, deren Mutter, eine Lehrerin, eine Schulleiterin, eine Schulbegleiterin (die sogenannte „kritische Freundin“) und schließlich ein Professor stehen jeweils in einem Kapitel im Mittelpunkt und erzählen von ihren Erfahrungen mit Selbstevaluation und ihrer „Geschichte der Veränderung“. Im zweiten Teil wird systematisch dargestellt, wie Selbstevaluationsprozesse eingeleitet werden, was mögliche Werkzeuge sind und welche Rolle die „kritischen Freunde“ bei dieser Schulentwicklung spielen.

© Schratz, M.; Iby, M. & Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim: Beltz

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil machen die Autoren in 12 Kapiteln Verfahrensvorschläge zu den verschiedenen Etappen von schulischer Qualitätsentwicklung (z.B. „Woran wir uns orientieren wollen... Gemeinsam Qualitätsansprüche klären“ oder „Wie lässt sich das alles zusammenfassen? Evaluationsergebnisse darstellen“). Der zweite Teil steht unter der Überschrift „Methoden und Instrumente zur Selbstevaluation“ und stellt in fünf Bereichen (Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse/Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement sowie Professionalität und Personalförderung) jeweils drei praxisorientierte Herangehensweisen vor. In der Regel sind die beschriebenen Instrumente (Checklisten, Fragebögen, Beobachtungsraster, etc.) abgedruckt.

© Stern, C. & Döbrich, P. (Hrsg.) (1999): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung

Der Band entstand aus dem Projekt „International Network of Innovative School Systems“ und orientiert sich an den Erfahrungen aus Schottland, wo 1996 das Indikatorensystem „How good is our school?“ für die Selbstevaluation von Schulen veröffentlicht wurde. Das hier vorgestellte System zielt auf eine „gemeinsame Sprache über die Qualität von Schule“ mit Beteiligung aller. Es enthält 7 Schlüsselbereiche, für die es jeweils eine Anzahl von Qualitätsindikatoren gibt, die anhand von 4 Bewertungsstufen beurteilt werden können: Curriculum, Erreichen von Lernzielen, Lehren und Lernen, Betreuung von Schüler/-innen, Ethos, Ressourcen sowie Schulmanagement, Leitung und Qualitätssicherung. Die Qualitätsindikatoren werden im einzelnen vorgestellt und ihr Einsatz anhand von praktischen Beispielen erläutert.

© Vötter, M. (Hrsg.) (1999): Spiegel aufstellen. Zur Praxisreflexion und Selbstevaluation an Schulen. Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol, Bd. 11. Bozen: Pädagogisches Institut

Die Handreichung bietet Schulen Hilfestellung bei „Praxisreflexion und Selbstevaluation“. Die gleichnamige Arbeitsgruppe orientiert sich an fünf Bereichen: Lehr- und Erziehungsarbeit, Zusammenarbeit an der Schule, Öffnung der Schule nach außen, Führung der Schule und Professionalität. Für jeden dieser Bereiche werden Kriterien und Indikatoren sowie Vorschläge zu deren Evaluation formuliert. Als guten Evaluations-Impuls gibt es darüber hinaus die „Fragenkiste“, die erste Fragen zu jedem dieser Themenkomplexe enthält. Ein weiteres Kapitel trägt Methoden der Praxisreflexion und Selbstevaluation zusammen – die meisten stammen aus anderen Quellen, dennoch ist es eine knappe und stringente Übersicht, die die Reflexion in Gruppen und die Prozessbegleitung in den Mittelpunkt stellt. Den Schluss bilden ein kurzes Kapitel zum Instrument des Fragebogens sowie ein Anhang mit sieben in Schulen entwickelten Fragebögen – ein sehr gut lesbarer und umfassender Einstieg ins Thema.

Material-Tipps

Standards der Selbstevaluation der Deutschen Gesellschaft für Evaluation

(PDF-Datei, 20 KB)

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) befasst sich unter anderem mit Selbstevaluation und hat dazu Standards erarbeitet, die Ihnen hier zur Verfügung gestellt werden. Die Quintessenz der Standards: Selbstevaluationen erfordern vereinbarte und gesicherte Rahmenbedingungen und sie sollten nützlich, durchführbar, fair und genau sein! Weitere Informationen finden Sie auf der Homepage der DeGEval unter <http://www.degeval.de/>.

Wir danken den Autor/-innen – Hildegard Müller-Kohlenberg und Wolfgang Beywl – für die freundliche Genehmigung, die Standards der Selbstevaluation auf dieser Seite zur Verfügung zu stellen.

Internet-Links

<http://www.selbstevaluation.de/>

Unter dieser einschlägigen Adresse finden Sie eine knappe theoretische Einführung und Begriffsbestimmung von Selbstevaluation durch Prof. Dr. Kähler von der Fachhochschule Düsseldorf.

<http://www.univation.org/homepageinfo.htm>

Hier finden Sie die Mailingliste forum-evaluation, in der sich Evaluationsspezialist/-innen und Interessierte eingeschrieben haben. Die Liste ist offen – d. h. jede/-r kann sich ohne ein Aufnahmeverfahren einschreiben. Eine E-Mail, die an die Liste geschickt wird, wird automatisch an alle Eingeschriebenen verteilt. Auf diese Weise werden interessante Informationen über Evaluationsthemen weiter gegeben, Fragen gestellt und beantwortet.

<http://lmz.bildung-rp.de/aktuelles/EFQM-Schulen.htm>

Hier finden Sie ein Online-Handbuch zur Entwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM), das aus dem wirtschaftlichen Kontext stammt. Das Handbuch definiert 9 Kriterien und 33 Elemente des EFQM-Modells für den Bereich des schulischen Bildungswesens und will damit die Grundlage für die Durchführung von Entwicklungsprozessen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen bieten.

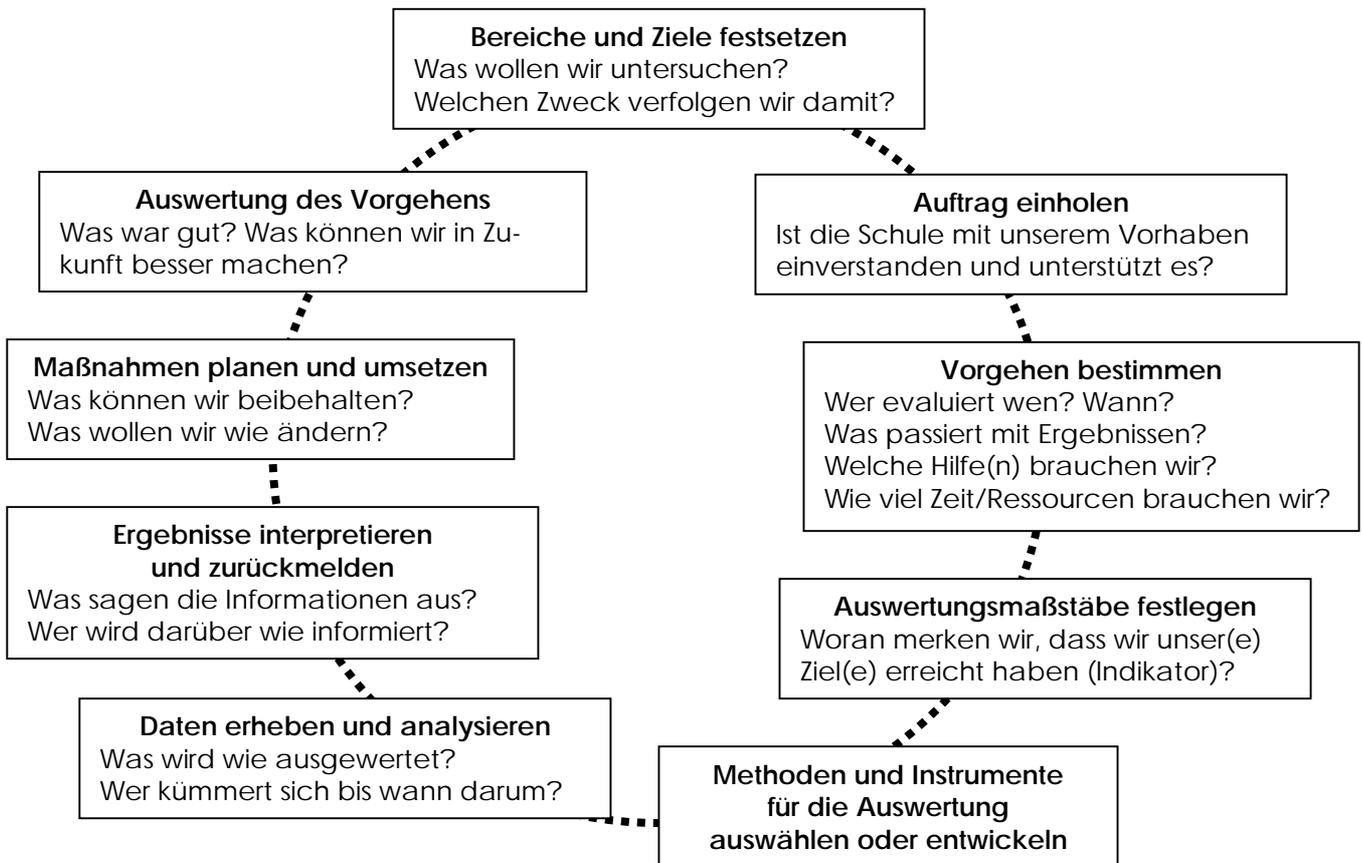
Stand: August 2003

Selbstevaluation – wie geht das?

Kirsten Schroeter

Ablaufschritte einer Selbstevaluation

Die Auswertung der eigenen Arbeit im Sinne einer Selbstevaluation ist kontinuierlich – man kann die Auswertung auch als einen Kreislauf von verschiedenen Schritten verstehen (s. u.). Welche Schritte gilt es zu gehen?



Am Anfang steht die Entscheidung darüber, welchen Bereich der eigenen Arbeit man mit welchem Ziel genauer unter die Lupe nehmen möchte. Er wird in der Regel mit dem eigenen Projektvorhaben zusammenhängen – wenn man eine neue Unterrichtsmethode einführt, interessieren einen die Reaktionen der Schüler/-innen und die Effekte für ihren Lernprozess, wenn man Streitschlichtung an einer Schule initiiert, möchte man mehr über den Umgang mit Konflikten bei den Lehrer/-innen, Schüler/-innen und vielleicht sogar bei den Eltern erfahren. Der ausgewählte Bereich sollte also relevant für die eigene Arbeit sein – aber er sollte auch und gerade, wenn man

sich zum ersten Mal mit Selbstevaluation beschäftigt, überschaubar und damit zu bewältigen sein. Wie viel Zeit steht für Selbstevaluation in unserer Schule zur Verfügung? Welche Ressourcen und welches Wissen darüber haben wir schon und wo brauchen wir ggf. Unterstützung? Diese Fragen sollten gleich zu Beginn realistisch diskutiert werden.

Es empfiehlt sich, transparent vorzugehen und frühzeitig zu klären, wie die Schule von dem erfährt, was Sie planen, damit Sie in jedem Falle deren Einverständnis haben. Wenn beispielsweise eine Projektgruppe eine Selbstevaluation plant, sollte sie sich ausdrücklich einen Auftrag dafür einholen, indem sie das Vorhaben in der Gesamtkonferenz vorstellt und dort die notwendige Zustimmung bekommt. Manchmal kann es nötig sein, sich mehrfach einen Auftrag geben zu lassen – zunächst dafür, eine Selbstevaluation zu planen, dann aber auch, wenn die konkrete Umsetzung feststeht.

Der dritte Schritt erfordert, die Verantwortlichkeiten festzulegen. Wenn die Ziele der Projektgruppe formuliert sind, geht es darum zu bestimmen, woran man das Erreichen der Ziele festmachen möchte – die sogenannten Indikatoren (Anzeiger) sind zu finden. Erst dann kann überlegt werden, mit welcher Methode diese Indikatoren möglicherweise gemessen werden könnten.

Wenn die Methode eingesetzt wurde, müssen die erhobenen Daten ausgewertet werden. Dann liegen die Ergebnisse vor – und wollen verstanden und interpretiert werden. Dieser wichtige Schritt erfordert oft auch viel Zeit – vielleicht macht man sich zunächst in einer Projektgruppe Gedanken darüber und plant dann, wie die Ergebnisse mit der größeren Schulöffentlichkeit diskutiert werden können. Dazu gehört auch, die Ergebnisse in angemessener Form zu dokumentieren.

Erst nach der Diskussion und einer Verständigung über die Bedeutung der Ergebnisse kann über mögliche Maßnahmen nachgedacht werden – was soll beibehalten und was soll wie verändert werden? Schließlich sollte die Selbstevaluation überdacht werden: War das Vorgehen passend für die Schule? Was lief gut und wo würden sich die Beteiligten Veränderungen wünschen bei einer nächsten Auswertung der eigenen Arbeit?

Nicht immer lassen sich diese Phasen der einzelnen Ablaufschritte klar voneinander trennen; sie zu kennen hilft aber dabei, im Schulentwicklungsprozess die Orientierung zu behalten.

Ziele formulieren und Indikatoren bestimmen

Einer der wichtigsten Schritte zu Beginn eines (Selbstevaluations-)Vorhabens ist die Formulierung von Zielen. Das klingt zunächst trivial – schließlich entsteht ein Vorhaben meist aufgrund einer Idee dessen, was man erreichen möchte. Dennoch verstecken sich dahinter in der Regel viele (Teil-)Ziele, die man im Laufe der Arbeit leicht aus den Augen verlieren kann. Erst anhand der Ziele aber kann überlegt werden, wie das Erreichen jedes einzelnen Zieles überprüft werden könnte – die sogenannten Indikatoren werden bestimmt.

Ein Beispiel:

Eine Projektgruppe an der Schule nimmt sich vor, Streitschlichtung an ihrer Schule einzuführen. Dieses Projektziel ist vermeintlich leicht zu überprüfen – sollte es im nächsten Schuljahr an dieser Schule Streitschlichter/-innen geben, ist offensichtlich, dass sie ihr Ziel erreicht haben. Hinter diesem Projekt verbergen sich bei genauerer Diskussion aller Beteiligten aber ganz verschiedene (Teil-)Ziele:

- die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, Konflikte konstruktiv zu lösen
- weniger gewalttätige Vorfälle in den Pausen erleben
- besseres Arbeiten im Unterricht ermöglichen
- Lehrer/-innen verwenden weniger Zeit auf die Lösung von Konflikten
- angenehmeres Klima

Um bewerten zu können, ob die Projektgruppe im Laufe des Schuljahres diesen zahlreichen Zielen näher kommt oder sie erreicht, ist es im nächsten Schritt notwendig zu bestimmen, an welchen Anzeichen (oder auch Indikatoren) sie dies feststellen können. In den meisten Fällen sind mehrere Indikatoren denkbar. Bezogen auf dieses Beispiel:

- Schüler/-innen kennen Methoden der konstruktiven Konfliktlösung
- das Streitschlichtungs-Angebot ist an der Schule bekannt
- das Streitschlichtungs-Angebot wird von Schüler/-innen wahrgenommen
- Konflikte werden im Gespräch ausgetragen
- es gibt weniger körperliche Auseinandersetzungen in der Pause
- die Zeit für Konfliktregelungen im Unterricht nimmt aus Sicht der Lehrer/-innen und Schüler/-innen ab usw.

Für die Untersuchung von schulischer Qualität bestehen mittlerweile einige, zum Teil sehr umfassende Indikatorensysteme, an denen sich Projektgruppen orientieren können, um einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten zu erhalten. Zu nennen ist das europäische Socrates-Projekt „Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht“, bei dem 101 Schulen aus 18 Ländern beteiligt waren sowie das Projekt „International Network of Innovative School Systems“ der Bertelsmann Stiftung, das sich an den Erfahrungen aus Schottland orientiert, wo 1996 das Indikatorensystem „How good is our school?“ veröffentlicht wurde. Dieses System zielt auf eine „gemeinsame Sprache über die Qualität von Schule“ (Stern u. Döbrich, 1999, S. 8) mit Beteiligung aller. Es enthält 7 Schlüsselbereiche, für die es jeweils eine Anzahl von Qualitätsindikatoren gibt, die anhand von 4 Bewertungsstufen beurteilt werden können: Curriculum, Erreichen von Lernzielen, Lehren und Lernen, Betreuung von Schüler/-innen, Ethos, Ressourcen sowie Schulmanagement, Leitung und Qualitätssicherung.

Wie kann man nun spezifisch „Demokratische Schulkultur“ und „Demokratische Handlungskompetenzen“ untersuchen? Im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ hat das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung für die beiden Hauptziele des Programms, die in der externen Evaluation erfasst werden sollen, einen Kriterienkatalog erarbeitet. Für vier Zielebenen (politische Kompetenzen, soziale und Selbstkompetenzen, schulische Partizipation und Integration der Schule in ihr Umfeld) werden zahlreiche Kriterien formuliert – diese können auch für die Selbstevaluation Anhaltspunkte bieten.

Wenn die Projektgruppe sich einig ist, mittels welcher Indikatoren der eigene Fortschritt festgestellt werden kann, stellt sich die Frage, mit welcher Methode ein Indikator am besten gemessen werden kann?

DOWNLOAD:

Arbeitsblatt Ziele formulieren und Indikatoren bestimmen (s.u.)

Methodenübersicht

Grundsätzlich können drei verschiedene methodische Zugänge unterschieden werden, wenn die eigene Arbeit ausgewertet wird:

Viele verbinden mit (Selbst-)Evaluation die Durchführung von Befragungen – sie denken vor allem an Fragebögen, von denen es zu verschiedenen Bereichen des schulischen Lebens bereits zahlreiche bestehende Instrumente gibt. Zum Teil entwickeln Projektgruppen aber auch eigens für ihre Fragestellung einen Fragebogen. Zur Methode der Befragung gehört aber auch die Durchführung von Interviews oder Gruppendiskussionen, die mehr oder weniger stark strukturiert sein können. Eine weitere methodische Möglichkeit sind Beobachtungen, bei denen auf sichtbare Verhaltensweisen geachtet wird. Der dritte methodische Zugang ist die Dokumentenanalyse – anstatt neue Informationen durch eine Befragung oder eine Beobachtung zu erheben, schaut

man sich bereits vorliegende Daten über die Schule (Schulprogramm, Arbeitsergebnisse, Schulnoten, Absolvent/-innenzahlen etc.) an und versucht, daraus Rückschlüsse für die eigene Fragestellung zu ziehen.

Unabhängig von der gewählten Methode ist frühzeitig daran zu denken, wie die Ergebnisse in die weitere Schulöffentlichkeit gelangen (Ergebnisse rückmelden) und wie die eigenen Sichtweisen noch um eine Außensicht bereichert werden können.

In diese drei Kategorien können im Grunde alle Verfahren eingeordnet werden – dennoch lohnt der Hinweis auf (Groß-)Gruppenverfahren, kreative Verfahren und Verfahrensweisen, die insbesondere mit und für Schüler/-innen geeignet sind.

Zu all diesen Verfahren erhalten Sie im Bereich Demokratie-Bausteine auf der Homepage www.blk-demokratie.de Materialien und Hinweise – sie sind zur Zeit in Arbeit und werden laufend ergänzt. Beteiligte des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ können sich darüber hinaus gerne zu allen Fragen der Selbstevaluation von der Koordinierungsstelle (Kontakt: Kirsten Schroeter, schroeter@blk-demokratie.de) beraten lassen.

DOWNLOAD:

Methoden der Selbstevaluation – eine Übersicht (s.u.)

Literatur-Tipps

Altrichter, H. & Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt

Die Aktionsforschung sieht Lehrerinnen und Lehrer als Praktiker/-innen, die die eigene Unterrichtspraxis erforschen und entwickeln. Das Buch gibt Anleitung zum "Tagebuch" als Begleiter dieses Prozesses, zum Entdecken eigener Forschungsfragen, zu Methoden der Datensammlung und -analyse, zur Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien, zur Kommunikation der Forschungsergebnisse und kollegialer Zusammenarbeit.

Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation. Berlin: Cornelsen

Das Buch will Lehrer/-innen alltagsorientierte Konzepte und Verfahren zur Evaluation des Unterrichts vermitteln. Es definiert interne und externe Evaluation, stellt Prozessschritte, Bereiche, Funktionen und Grundsätze der Evaluation vor. Es bietet ein Spektrum an Methoden und Übungen und gibt Anleitung zur Konstruktion eines Fragebogens.

Stern, C. & Döbrich, P. (Hrsg.) (1999): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung

Der Band entstand aus dem Projekt „International Network of Innovative School Systems“ und orientiert sich an den Erfahrungen aus Schottland. Das vorgestellte System zielt auf eine „gemeinsame Sprache über die Qualität von Schule“ mit Beteiligung aller. Es enthält 7 Schlüsselbereiche, für die es jeweils eine Anzahl von Qualitätsindikatoren gibt, die anhand von 4 Bewertungsstufen beurteilt werden können: Curriculum, Erreichen von Lernzielen, Lehren und Lernen, Betreuung von Schüler/-innen, Ethos, Ressourcen sowie Schulmanagement, Leitung und Qualitätssicherung. Die Qualitätsindikatoren werden vorgestellt, und ihr Einsatz wird anhand von praktischen Beispielen erläutert.

Internet-Links:

www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/index.htm

Das Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund bietet hier einen Werkzeugkasten an. Viele der Instrumente, die zum Download zur Verfügung stehen, sind direkt in Schulen entwickelt worden.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/uekontaktschulen/medio/Arbeitshilfen/EvSel.htm>

Das Landesinstitut Nordrhein-Westfalens bietet auf dieser Seite etliche Arbeitshilfen für die schulische Selbstevaluation an.

www.qis.at

Diese kontinuierlich aktualisierte Seite des österreichischen Projektes „Qualität und Schule“ bietet in seinem Methodenpool eine Vielzahl von Fragebögen und offenen Methoden, die detailliert beschrieben werden.

Autorin: Kirsten Schroeter
Stand: August 2003

Download 1: Raster für die Planung einer Selbstevaluation

Ziel des Vorhabens

Arbeitsschritt	Teilziel 1	Teilziel 2	Teilziel 3
Teilziel formulieren Ein gutes Ziel ist „smart“ (spezifisch, messbar, aktionsorientiert, realistisch, terminiert)!			
Mögliche „Anzeiger“ (Indikatoren) formulieren Woran konkret erkennen wir die Erreichung des Teilziels?			
Ggf. Erfolgskriterium festlegen Ab wann wäre die Erreichung des Ziels erfolgreich?			
Verfahren auswählen Welche Vorgehensweise passt zur Erfassung der Indikatoren?			
Teilnehmer/innen der Evaluation Wer wird evaluiert?			
Verantwortung für die Durchführung			
Zeitpunkt der Durchführung			

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation – wie geht das?“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, 21.04.2004

Arbeitsschritt	Teilziel 1	Teilziel 2	Teilziel 3
Verantwortung für Auswertung und Dokumentation			
Zeitpunkt der Auswertung und Dokumentation			
Form der Dokumentation			
Rückmeldung an			
Form der Rückmeldung			
Verantwortung für die Rückmeldung			
Zeitpunkt der Rückmeldung			
Erkenntnisse und Konsequenzen Welche Folgerungen ziehen wir aus der Evaluation?			

Download 2: Methoden der Selbstevaluation

Eine Übersicht

Wie entscheidet man sich für eine Methode? Und wie findet man die „richtige“ Methode für die Auswertung der eigenen Arbeit? Selbstevaluation kann mit vielen verschiedenen Verfahren geschehen – um auswählen zu können, muss man zunächst die Vielfalt der Möglichkeiten kennen, um dann zu prüfen, was für die eigene Situation nützlich sein kann. Die folgende Übersicht soll die methodische Vielfalt verdeutlichen.

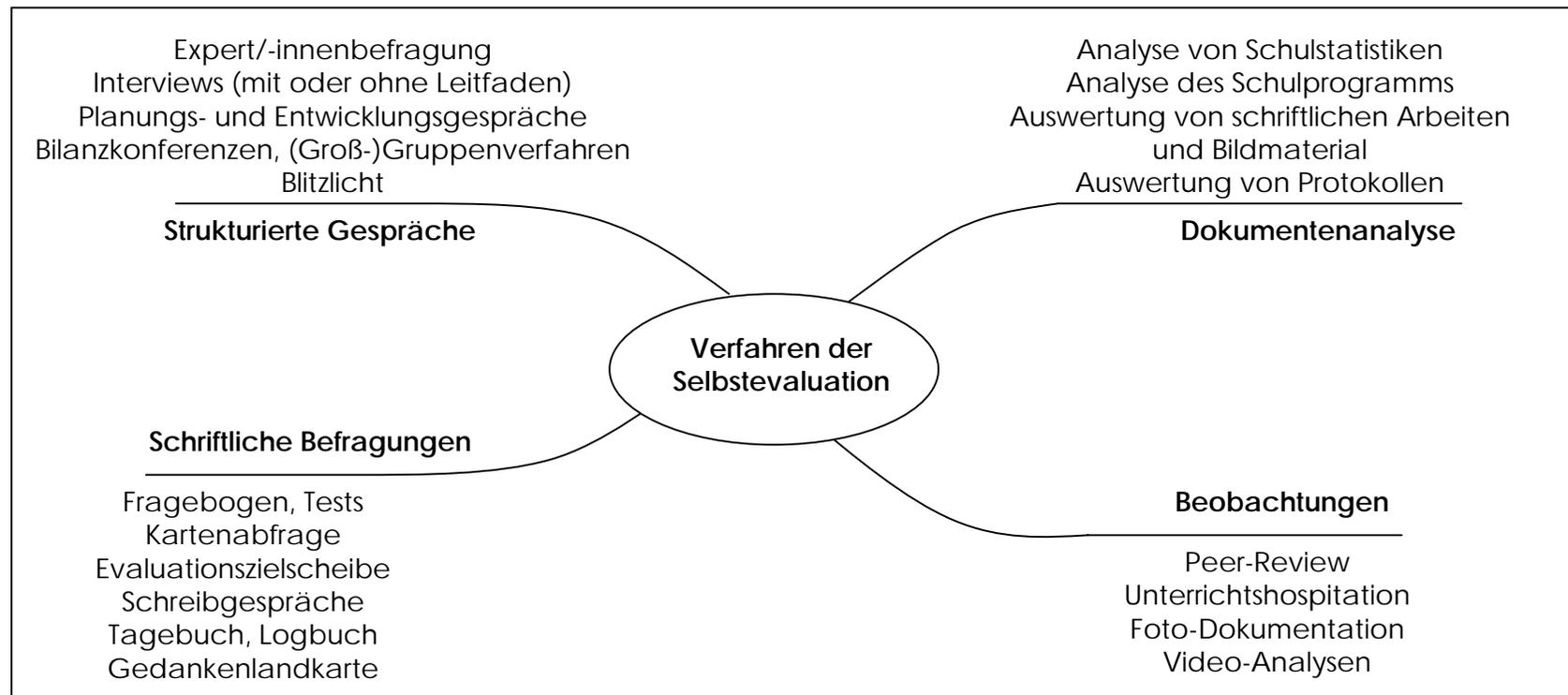


Abb. 1: Übersicht über Verfahren der Selbstevaluation

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation – wie geht das?“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, 21.04.2004

Auf der linken Seite der Abbildung sind Verfahren, die mit Befragungen arbeiten, aufgeführt, zum einen in Form von mehr oder weniger stark strukturierten Gesprächssituationen mit einer oder mehreren Personen bis hin zum gesamten Kollegium, zum anderen in Form von schriftlichen Befragungen wie dem „klassischen“ Evaluationsinstrument Fragebogen. Neben Befragungen sind außerdem Verfahren der Beobachtung und der Dokumentenanalyse verzeichnet. Detailliertere Information und Arbeitsmaterialien zu den einzelnen Methoden sowie zu kreativen Verfahren und Verfahren, die insbesondere für und mit Schüler/-innen geeignet sind, finden Sie bei den laufend aktualisierten Demokratie-Bausteinen zu Selbstevaluation unter www.blk-demokratie.de.

Auswahl von Verfahren – eine Orientierungshilfe

Bei der Auswahl von Verfahren gibt es keine Patentrezepte – einige hilfreiche Fragen seien im folgenden aber zusammengestellt (in Anlehnung an Eikenbusch 1997, S. 30):

- Welches Verfahren interessiert uns? Welches Verfahren weckt die Neugier und regt an?
- Welches Verfahren ist von möglichst vielen durchführbar und auszuwerten? Welches Verfahren bringt uns besonders ins Gespräch?
- Welches Verfahren liefert zügig Ergebnisse zu den Fragestellungen, die uns interessieren?
- Welches Verfahren können wir (vom zeitlichen und personellen Aufwand her) bewältigen?
- Welches Verfahren passt zu unserer Schulkultur? Welches Verfahren ist akzeptiert?
- Welches Verfahren verspricht, auch in der alltäglichen Arbeit einsetzbar zu sein?

Autorin: Kirsten Schroeter

Literaturverzeichnis:

Eikenbusch, G. (1997): Der kleine Methodenkoffer. Evaluation kann man nicht einfach nachmachen – man muss sie aber auch nicht jedes Mal neu erfinden. Pädagogik 5, 30-34.

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation – wie geht das?“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 21.04.2004

Download 3: Ziele formulieren und Indikatoren bestimmen

Grundbaustein der Selbstevaluation

Zu Beginn eines jeden Vorhabens gilt es, sich Ziele zu setzen. Sich zu fragen, was man erreichen möchte und wie man erkennen wird, ob man diese Ziele erreicht hat, ist ein Grundbaustein jeglicher Selbstevaluation. Die folgenden Informationen sind als erste Hilfestellung für diesen Schritt gedacht und bieten Anregungen für die Ableitung von Zielen, ihre Formulierung und die Bestimmung von Indikatoren bzw. Anzeichen dafür, inwieweit die gesteckten Ziele erreicht wurden.

Zur Ableitung von Zielen ist es sinnvoll, sich die Ausgangslage, die aktuelle Situation vor Augen zu führen und ggf. Einigkeit darüber herzustellen, welche Bereiche als veränderungsbedürftig angesehen werden. Aufgrund einer systematischen Stärken-Schwächen-Analyse, bei der möglichst viele Sichtweisen zum Tragen kommen sollten, können dann Ziele abgeleitet werden – die Kommunikation über die Ausgangslage und die gemeinsame Vereinbarung von Zielen ist dabei nicht eine lästige Hürde auf dem Weg zur eigentlichen Arbeit, sondern selbst schon ein wertvoller Schritt.

Bei der Zielformulierung ist wichtig: Ein Ziel ist nicht zu verwechseln mit einer Aktivität oder Maßnahme zur Zielerreichung, sondern beschreibt einen Zustand. Ein Beispiel: Ein Innovationsteam in einer Schule stellt bei der Analyse von Stärken und Schwächen fest, dass viele Kolleg/-innen sich als Einzelkämpfer erleben, ungern Zeit im Lehrer/-innenzimmer verbringen und mit der Stimmung dort eher unzufrieden sind. Darauf basierend formuliert das Team als ein Ziel: „Im Kollegium wird ein wertschätzender Umgang miteinander gepflegt“ (und nicht: „Wir führen eine Fortbildung zur kollegialen Zusammenarbeit durch“).

Für die Zielformulierung kann man sich an folgenden Leitlinien orientieren:

- Das Ziel ist positiv formuliert
- Das Ziel ist sinnvoll und motivierend
- Das Ziel ist realistisch und erreichbar
- Das Ziel kann durch aktive Handlungen erreicht werden
- Das Ziel ist konkret und messbar
- Das Ziel bestimmt die Vorgehensweise, seine Erreichung liegt in der Verantwortung derjenigen, die es sich gesetzt haben
- Das Ziel ist zeitlich determiniert

Bisweilen werden diese Anforderungen an die Zielformulierung auch kurz und knapp mit dem Akronym „SMART“ zusammengefasst – es lohnt sich, die eigenen Ziele in Hinblick darauf durchzugehen und ggf. zu korrigieren.

Zielformulierung: SMART	
S	Spezifisch
M	Messbar
A	Aktionsorientiert
R	Realistisch
T	Terminiert

Unter Umständen verbergen sich hinter einem Ziel mehrere Teilziele, die dann gesondert formuliert werden sollten. Selbstverständlich gilt es bei mehreren Zielen, Prioritäten zu setzen und ggf. zwischen MUSS- und KANN-Zielen zu unterscheiden.

Indikatoren bestimmen

Erst wenn die Ziele präzise und positiv formuliert werden, können die Indikatoren bestimmt werden. Indikatoren (Anzeiger) sind messbare Anzeichen dafür, inwieweit das Ziel erreicht wurde. In der Regel gibt es für jedes Ziel eine ganze Reihe von Indikatoren. Für das oben genannte Beispiel könnte dies so aussehen:

Ziel <i>Was möchten wir erreichen?</i>	Indikator <i>Woran können wir erkennen, dass wir das Ziel erreicht haben?</i>
Im Kollegium wird ein wertschätzender Umgang miteinander gepflegt.	Lehrer/-innen sind gern im Lehrer/-innenzimmer. Lehrer/-innen schätzen die Atmosphäre im Lehrer/-innenzimmer. Lehrer/-innen fragen sich gegenseitig nach ihrer Arbeit. usw.

Nach diesem Schema kann für jedes Ziel nach konkreten Indikatoren gesucht werden.

Autorin: Kirsten Schroeter

Selbstevaluation mittels Befragung

Kirsten Schroeter (verantwortlich) und Tobias Diemer

Sie wollen in Erfahrung bringen, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule ihre neu geschaffenen Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen projektähnlicher Unterrichtsformen wahrnehmen? Und vielleicht wollen Sie außerdem wissen, welche Erfahrungen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer damit bisher gemacht haben? Nun, holen Sie ihr Einverständnis dafür ein und fragen Sie sie danach!

Befragungen sind immer dann das richtige Evaluationsverfahren, wenn Sie auf umfassende und genaue Art in Erfahrung bringen wollen, wie Stand und Entwicklung bestimmter Bereiche Ihrer Schule von den Schüler/-innen, Lehrer/-innen oder auch Eltern erfahren und eingeschätzt werden. Zur Durchführung von Befragungen stehen Ihnen im wesentlichen zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Fragebogen und Interview. Interviews sind besonders dann gut geeignet, wenn Sie eher wenige Personen vertieft befragen und miteinander ins Gespräch kommen möchten. Das bietet sich an bei einem Thema, das bisher noch recht unbekannt ist und über das Sie sich erste Eindrücke verschaffen möchten. Gegenseitige Interviews sind darüber hinaus eine gute Möglichkeit, die Kommunikation miteinander auf eine strukturierte Art und Weise zu fördern. Mit Hilfe von Fragebögen hingegen lassen sich die Einstellungen und Meinungen einer größeren Anzahl von Personen sammeln und auswerten. Sie bieten sich an, wenn Sie sich zu klar umgrenzten Themen einen umfassenderen Eindruck machen möchten und auch besonders viele Blickwinkel berücksichtigen möchten. Eine kleine Warnung sei jedoch an dieser Stelle bereits vorweg geschickt: Fragebögen werden oft als besonders „leichte“ Evaluationsmethode eingeschätzt – richtig ist: Man kann mit ihnen relativ schnell Daten sammeln, doch Auswertung und Rückmeldung der Ergebnisse sind oft aufwendiger als zunächst gedacht!

Über die ausgewerteten Daten sollten anschließend auf jeden Fall alle Befragten sowie alle an der Entwicklung der jeweiligen Bereiche Beteiligten in geeigneter Form informiert werden. Nur auf diese Weise können die Ergebnisse einer Befragung als Grundlage zur Diskussion und zur Weiterentwicklung oder Festigung von bislang Erreichtem dienen.

Was muss bei der Durchführung von Befragungen beachtet werden? Da die Erhebung, Auswertung und Diskussion zeitlich getrennte Vorgänge darstellen und unter Umständen ein Fragebogen oder ein Interviewleitfaden erst erstellt werden muss, beanspruchen sie einigen Zeit- und Organisationsaufwand. Wenn es darum geht, spontan und flexibel vergleichsweise weniger umfassende Diskussionen und Prozesse anzuregen und zu moderieren, empfiehlt es sich, mit eher unaufwendigen (Groß-)Gruppenverfahren zu arbeiten.

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragung“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 29.07.2003

Fragebogen

Sowohl Fragebogen als auch Interview können je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse unterschiedlich gestaltet werden.

Fragebögen können aus Fragen mit geschlossener oder mit offener Beantwortung aufgebaut werden. Bei der geschlossenen Form wird für jede Frage eine erschöpfende Menge von Antworten vorgegeben, aus der die zu Befragenden jeweils eine auswählen sollen.

Im Projektunterricht ...	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
...kann ich an interessanten Themen arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei offenen Fragestellungen wird den Befragten dagegen Raum gegeben, eigene Antworten zu formulieren („Was gefällt dir am Projektunterricht?“).

Beide Frageformen haben Vor- und Nachteile. Ein wichtiger Vorteil der geschlossenen Form besteht darin, dass die gewonnenen Daten vergleichsweise einfach sowie quantitativ auswertbar sind – Antworten können in ihrer Häufigkeit direkt miteinander verglichen werden. Beides allerdings zu dem Preis, dass Komplexität und Individualität der einzelnen Meinungen stark reduziert werden. Bei offenen Fragen dagegen können Komplexität und Individualität stärker gewahrt werden, jedoch ist die Auswertung auf Grund der qualitativ differenzierteren Informationen aufwendiger.

In beiden Fällen ist darauf zu achten, dass die einzelnen Fragen einfach, neutral und konkret formuliert werden. Außerdem darf sich jede Frage ausschließlich auf jeweils einen Sachverhalt beziehen.

Zur Gestaltung geschlossener Fragen finden Sie hier einige Beispiele im Download. Die eigene Erstellung von Fragebögen sowie der Ablauf von Befragungen im schulischen Alltag sind mittlerweile von vielen Autor/-innen sehr ausführlich und praxisnah beschrieben worden – bei den Literaturtipps und Links finden Sie die entsprechenden Verweise.

Downloads (s.u.):

- 1: Fragebögen gestalten

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragung“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 29.07.2003

Interview

Interviews arbeiten typischerweise mit offenen Fragen. Grundsätzlich lassen sich dabei zwei Formen unterscheiden. Bei Leitfrageninterviews werden die Befragten darauf eingeschränkt, Antworten zu den ihnen gestellten Fragen zu formulieren. Bei lediglich thematisch festgelegten Interviews erhalten die befragten Personen neben der Formulierung ihrer Meinungen zu bestimmten Fragen außerdem die Möglichkeit, weitere Fragen ins Gespräch einzubringen.

Bei der Formulierung der Fragen sollte man darauf achten, dass einerseits alle relevanten Bereiche eines Themas abgedeckt werden. Andererseits sollte man sich auf nicht mehr als fünf bis sechs Fragen beschränken, die im Vergleich zu den Fragen eines Fragebogens zwar ebenfalls möglichst konkret, dabei aber etwas weiterfassend gestellt werden sollten. Präzisierungen einer Fragestellung können nötigenfalls flexibel und spontan im Verlauf der Interviews vorgenommen werden.

Um die mit Hilfe von Interviews eingeholten Informationen anschließend auswerten zu können, ist es nötig, das Gespräch zu dokumentieren (Notizen, Gedächtnisprotokoll direkt danach, evtl. Tonbandaufzeichnung). Ausgewertet werden die Dokumentationen anschließend, indem die Antworten der Befragten anhand verschiedener Kategorien analysiert und geordnet werden. Diese Ordnungskategorien können entweder bereits vor der Durchführung der Interviews oder erst nach einer ersten Durchsicht der Dokumentation formuliert werden. Wie ausführlich und differenziert die Auswertung vorgenommen werden sollte, hängt von Art und Menge der Erkenntnisse ab, die man erzielen möchte.

Für den schulischen Alltag ist die Variante des gegenseitigen Interviewens eine gute Möglichkeit, strukturiert miteinander ins Gespräch zu kommen. Manchmal wird es keine Zeit dafür geben, dass ein Selbstevaluations-Team beispielsweise eine Reihe von Interviews durchführt, aber es ist denkbar, dass das Kollegium im Rahmen einer Bilanzkonferenz sich gegenseitig zu bestimmten Themen befragt, um sich so einen systematischen Eindruck dazu zu bilden – und ganz nebenbei die Kommunikation zu stärken!

Downloads (s.u.):

- 2: Hinweise zur Durchführung und Auswertung eines Interviews

Literatur-Tipps

Buhren, C. G.; Killus, D. & Müller, S. (1998): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund: IFS Verlag

Die enthaltenen Kapitel zum „Leitfaden-Gespräch“ (S. 38-42) und zum „Fragebogen“ (S. 42-51) bieten eine ausgesprochen nützliche und kompakte Einführung ins Thema. Die sehr grundlegenden und verständlichen Ausführungen zu Durchführung und Auswertung von Befragungen mittels Interview und Fragebogen werden anhand von Beispielen gut veranschaulicht.

Becker, G.; von Ilsemann, C. & Schratz, M. (Hrsg.) (2001): Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX

Dieses Themenheft ist in vier Kapitel gegliedert und nähert sich dem Thema Evaluation auf verschiedenen Ebenen: Schüler/-innen (Kap. 1), Lehrer/-innen (Kap. 2), Schulen (Kap. 3) und Systeme (Kap. 4) brauchen Rückmeldung! Darüber hinaus enthält das Heft einen über zwanzigseitigen Methodenkoffer zur Selbstevaluation.

Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation. Berlin: Cornelsen Scriptor

Das Buch vermittelt Konzepte und Verfahren zur Evaluation des Unterrichts. Die Autoren geben insbesondere eine sehr umfassende Anleitung zur Konstruktion eines Fragebogens (S. 115-126) und weisen auf alle wichtigen Schritte bei der Durchführung einer Befragung in der Schule hin.

Gerber, P. (2002): Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung. Interner Leitfaden. Weinheim: Freudenberg-Stiftung

Dieser Band legt einen Schwerpunkt auf die Selbstevaluation sozialer Arbeit und enthält vor allem einen ausführlichen Instrumentenkoffer.

Haindl, M., Pieslinger, U. & Comenius-Team (2002): Abenteuer Evaluation. Geschichten aus dem Schulalltag über Projekte und deren Qualitätsüberprüfung. Innsbruck: StudienVerlag

Der Titel hält, was er verspricht – hier werden sehr anschaulich Geschichten aus der Praxis der Comenius-Schule erzählt! Im ersten Teil des Buches geht es beispielsweise um die Entwicklung von Methodenvielfalt im Unterricht, um die Rolle von Schulpartnern in der Schulentwicklung und die Öffnung der Schule nach außen. Im zweiten Teil sind alle erwähnten Evaluationsinstrumente (40!) als Kopiervorlagen und Handreichungen abgedruckt – aus der Praxis für die Praxis!

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragung“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 29.07.2003

Internet-Links:

<http://www.ifs.uni-dortmund.de/fobis/Instrumente/instrume.htm>

Interview-Leitfäden und Fragebögen, die im Rahmen der BLK-Modellversuche „Selbstevaluation von Schule“ und „Qualitätssicherung durch Evaluation“ von Schulen entwickelt wurden, z.B. Fragebogen für Lehrer/-innen zum Thema Lehrerselbstverständnis oder Schüler/-innenfragebogen (5. Klasse) zum Thema „Sozialverhalten“.

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER>

Folgende Artikel aus der Reihe „Werner Stangls Arbeitsblätter“ des an der Universität in Linz lehrenden Psychologen und Pädagogen Werner Stangl bieten einen sehr differenzierten Überblick zum Thema. Von daher eignen sie sich besonders zur vertiefenden Einarbeitung.

[Der Fragebogen](#)

[Die Formulierung von Fragen für Fragebögen](#)

[Praktische Regeln zur Formulierung von Fragebögen](#)

[Das Interview](#)

Stand: August 2003

Download 1: Fragebögen gestalten

Offene und geschlossene Fragen

Bei einem Fragebogen unterscheidet man **offene** Fragen (z.B. „Was gefällt Dir an Deiner Schule besonders?“), bei denen die Befragten Raum für freie Antwortformulierungen erhalten, und **geschlossene** Fragen, bei denen feststehende Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind. Im folgenden gibt es für beide Formen einige methodische Hinweise. Für weitere Informationen sei auf die genannte Literatur verwiesen.

Wichtig ist – sowohl bei der Formulierung von offenen als auch bei geschlossenen Fragen – , dass sie für die Befragten verständlich sind. Es lohnt sich grundsätzlich, einen Fragebogen, den man selbst erstellt, in einem „Testlauf“ zu erproben, bevor man die eigentliche Befragung durchführt. Es gilt weiterhin, darauf zu achten, dass Fragen immer nur einen inhaltlichen Aspekt erfassen und nicht gleich mehrere. Statt „Wie gefällt Dir der Unterricht und die Zusammenarbeit in der Klasse?“ sollten zwei Fragen gestellt werden, um präzisere und vergleichbarere Antworten zu erhalten.

Offene Fragen

Eine offene Frage darf also folglich kein „Ja“ oder „Nein“ als Antwort nach sich ziehen, sondern sie ist so formuliert, dass die Befragten ihre Einschätzung in eigenen Worten aufschreiben. Wichtig ist, genügend Platz für Antworten auf dem Fragebogen einzuplanen und zu bedenken, dass freie Antworten in der Regel mehr Zeit (zum Nachdenken und Schreiben) erfordern.

Geschlossene Fragen

Geschlossene Fragen geben bestimmte Antworten vor. Dabei haben sich verschiedene typische Antwortmöglichkeiten etabliert. Grundsätzlich muss man sich entscheiden, wie differenziert man Informationen erheben möchte – in der Regel werden vier oder fünf Abstufungen von Zustimmung bzw. Ablehnung oder eine zeitliche Abschätzung angeboten. Die häufigsten Antwortvarianten finden Sie im folgenden als Anregung für die Gestaltung eigener Bögen:

Zustimmung (4stufig)

Nr	➤ Thema oder übergeordnete Fragestellung <i>Machen Sie bitte in jeder Zeile ein Kreuz!</i>	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
a	Frage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nr	➤ Thema oder übergeordnete Fragestellung <i>Machen Sie bitte in jeder Zeile ein Kreuz!</i>	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt wenig	Stimmt gar nicht
a	Frage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zustimmung (5stufig)

Nr	➤ Thema oder übergeordnete Fragestellung					
	<i>Machen Sie bitte in jeder Zeile ein Kreuz!</i>	Trifft zu	Trifft eher zu	Teils teils	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
a	Frage	<input type="checkbox"/>				
b	usw.	<input type="checkbox"/>				

Nr	➤ Thema oder übergeordnete Fragestellung					
	<i>Machen Sie bitte in jeder Zeile ein Kreuz!</i>	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Teils teils	Stimmt wenig	Stimmt gar nicht
a	Frage	<input type="checkbox"/>				
b	usw.	<input type="checkbox"/>				

Zeitliche Einschätzung (4stufig)

Nr	➤ Thema oder übergeordnete Fragestellung				
	<i>Machen Sie bitte in jeder Zeile ein Kreuz!</i>	Oft	Manchmal	Selten	Nie
a	Frage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragung“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 29.07.2003

Auch diese letzte Variante ist fünfstufig möglich. Denkbar ist außerdem eine graphische Lösung der Antwortmöglichkeiten – statt Formulierungen wie „Trifft nicht zu“ oder „Trifft zu“ wird ein lächelndes oder grimmiges Gesicht abgebildet mit verschiedenen Ausprägungen für „Trifft eher zu“ und „Trifft eher nicht zu“. Wichtig ist in jedem Fall am Anfang eines Fragebogens anhand von einer Beispielfrage zu erklären, wie Antworten zu verstehen sind und wo die Befragten ihre Antwort kenntlich machen können. Darüber hinaus ist es wichtig zu erklären, was die Antwortenden tun können, wenn sie versehentlich eine Antwort gegeben haben und diese korrigieren möchten.

Kirsten Schroeter

Download 2: Durchführung und Auswertung von Interviews

Bevor man Interviews durchführt, sollte man sich im klaren darüber sein, was sie leisten können und was nicht. Deshalb werden zunächst einige der wichtigsten Eigenschaften sowie daraus resultierende Vor- und Nachteile von Interviews erläutert. Im Anschluss daran finden sich Hinweise zu Durchführung und Auswertung von Interviews – die Hinweise beziehen sich auf Leitfaden-Interviews.

Was können Interviews leisten und was nicht?

Die Interviewsituation selbst und die Diskussion der Ergebnisse stellen zeitlich oft stark getrennte Vorgänge dar.

Interviews erfassen ein Themengebiet sehr gründlich und brauchen Zeit – sie eignen sich weniger, wenn der Diskussionsbedarf sehr dringlich und spontan ist. Ist dies nicht der Fall, können Interviews dazu dienen, besonders tiefgreifende Diskussionsprozesse vorzubereiten, da die Befragten sich vor, während und eine gewisse Zeit nach ihrer Befragung bereits inhaltlich und emotional mit den Fragen auseinandergesetzt haben. Dies gilt insbesondere, wenn es gelingt, gegenseitige Interviews – etwa im Rahmen eines Workshops oder einer Konferenz – zu führen, bei denen alle Beteiligten sich sowohl in der Rolle des Fragenden wie des Befragten befinden können.

Der Informationsgehalt der Antworten ist sehr hoch.

Das kann dazu führen, dass die Fülle der Antworten zunächst einmal schwierig auszuwerten ist. Andererseits erfährt man dadurch sehr genau, was die Befragten zu einem Thema denken. Außerdem können durch die persönliche Gesprächssituation auch Meinungen und Anregungen derjenigen, die sich im allgemeinen eher zurückhaltend verhalten, wahrgenommen und in die spätere Diskussion mit einbezogen werden.

Interviews erlauben keine anonyme Befragung.

Das kann einerseits dazu führen, dass wichtige kontroverse Meinungen in Interviews zurückgehalten werden. Andererseits erhält man in Interviews wesentliche persönliche Eindrücke über die emotionalen Einstellungen und Haltungen der Befragten.

Zusammen genommen erhält man differenzierteres Wissen über die inhaltlichen und gefühlsmäßigen Einstellungen der Befragten zu einem Thema: Dies kann einer Projektgruppe als Ausgangslage für die weitere Arbeit dienen und die Grundlage für intensive Diskussionsprozesse bilden.

Je nach Umfang des Themas und Länge des Interviews sind Zeit- und Arbeitsaufwand für Vorbereitung, Durchführung und Auswertung bei einer größeren Anzahl von Personen (mehr als 10-20) eher groß. Es ist daher günstig, möglichst viele auch in die

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragung“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 29.07.2003

Situation des Interviewers / der Interviewerin zu bringen (gegenseitige Interviews, s.o.). Und auch die Befragung weniger Personen kann bereits ein detailliertes Bild des Meinungsspektrums erfassen.

Durchführung

Sammeln von relevanten Fragestellungen

Nach der Entscheidung, Interviews zu einem bestimmten Thema durchzuführen, sollte man sich zunächst einmal einen Überblick über die konkreten Fragen verschaffen, die dabei relevant sind.

Interviewpartner und Interviewform bestimmen

Danach muss eingegrenzt werden, welche Personen zu diesen Fragen befragt werden müssen und sollen. Wen betreffen die Fragen? Wer kann oder darf in diesen Fragen entscheiden? Wer kann zur Diskussion der Fragen Interessantes beisteuern? Da allein aus organisatorischen und zeitlichen Gründen meist nicht alle interviewt werden können, die dafür in Frage kommen, muss hier eine Auswahl getroffen werden. Bevor man die Ausgewählten von seinem Vorhaben informiert und sich ihrer Bereitschaft versichert, sollte man die mögliche Interviewform festlegen. Schüler/-innen beispielsweise schrecken oft vor Einzelinterviews zurück. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, ihnen die Möglichkeit zu geben, in kleineren Gruppen von nicht mehr als vier Personen interviewt zu werden.

Erstellen der Leitfragen

Nachdem klar ist, wer in welcher Form befragt wird, können die Fragen ausgewählt und auf die Befragten zugeschnitten formuliert werden. Dabei sollten auf jeden Fall folgende drei Kriterien beachtet werden:

Einfachheit	zu komplizierte Fragen verwirren leicht und führen dadurch zu konfuse, unverständlichen Antworten
Konkretheit	zu allgemeine Fragen dehnen das Spektrum möglicher Antworten so weit aus, dass die Antworten nicht mehr sinnvoll miteinander verglichen werden können
Offenheit	suggestive Fragen schränken das Spektrum möglicher Antworten zu sehr ein; sie hindern die Befragten daran, ihre Gedanken frei zu äußern

Außerdem sollten nicht zu viele Fragen gestellt werden. Die Befragten sollten für jede Frage genügend Zeit haben, um sie ausführlich zu beantworten.

Quelle: www.blk-demokratie.de, Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragung“

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 29.07.2003

Interviewführung

Wenn die Fragen formuliert sind, können die Interviews endlich geführt werden. Auch hierbei sollte man sich an einige Regeln halten:

- Die Reihenfolge der Leitfragen sollte je nach Gesprächsverlauf flexibel gehandhabt werden. Deshalb sollte man sich die Fragen vor dem Gespräch gut einprägen.
- Die Aufmerksamkeit sollte während des Interviews auf die Äußerungen der Befragten gerichtet sein, um bei zu knappen oder unverständlichen Antworten nachfragen zu können.
- Zu häufige Unterbrechungen können die Befragten bei der Entwicklung ihrer Gedanken stören und sollten deshalb vermieden werden. Außerdem sollte man stets genügend Zeit zum Nachdenken lassen.
- Man sollte sich möglichst wertneutral verhalten, also weder auf nonverbale Weise (Kopfschütteln, Nicken etc) noch verbal („Ja, genau!“, „So so“) seine eigene Meinung bekunden.

Für die Dokumentation genügt es, sich während des Gesprächs Stichwortnotizen zu machen, um auf deren Grundlage im Anschluss an das Gespräch ein Gedächtnisprotokoll anzufertigen. Außerdem ist es manchmal nützlich, seinen persönlichen Eindruck von dem Gespräch festzuhalten.

Auswertung

Die Auswertung der Protokolle erfolgt anhand von Kategorien, die man entweder bereits vorab bei der Formulierung seiner Leitfragen erstellt oder am einfachsten erst nach einer cursorschen Durchsicht der Protokolle formuliert. Diese Kategorien dienen dann dazu, die Aussagen in verschiedenen Hinsichten ordnen zu können. Die gewonnene Ordnung sollte graphisch aufbereitet werden, um die gewonnenen Informationen schließlich vergleichen, auswerten und diskutieren zu können.

Autor/-innen: Kirsten Schroeter (verantwortlich) und Tobias Diemer

Selbstevaluation mittels Beobachtungen

Kirsten Schroeter (verantwortlich) und Tobias Diemer

Entdecken Sie Neues im Vertrauten, indem Sie beobachten! Was sehen Sie hier?



Abb. 1: Inuit oder Indianer. Aus: Ulrich, S. (2001): Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Verwendung der Illustration mit freundlicher Genehmigung des Zeichners Heribert Schulmeyer und des Verlags Bertelsmann Stiftung

Dem alltäglichen, flüchtigen Blick zeigt sich wie bei dem oben abgebildeten Kippbild („Inuit oder Indianer?“) meist nur eine Seite der Wirklichkeit. Erst ein zweiter, dritter oder auch vierter Blick eröffnet die Sicht auf andere Seiten. Ähnlich verhält es sich auch in Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Arbeitswirklichkeit. Das Geschehen in der Schule, in den Klassenräumen, auf dem Schulhof, im Kollegium zu beobachten, ist zunächst einmal ganz alltäglich – und unumgänglich. Wer sich aber Zeit für zweite Blicke nimmt und zielgerichtet beobachtet oder von wohlgesinnten Kolleginnen und Kollegen beobachten lässt, was z.B. während des Unterrichts in den Gruppenarbeitsphasen geschieht, darf mit hilfreichen, freundlichen und vielleicht sogar überraschenden Hinweisen zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit rechnen.

Dafür ist es nötig, aktiv statt beiläufig zu beobachten und sich auf bestimmte Aspekte, die von besonderem Interesse sind, zu konzentrieren. Nur wenn sich Lehrer/-innen (oder Schüler/-innen) Ziele setzen, ist es sinnvoll und gleichzeitig notwendig, regelmäßig zu überprüfen, ob diese Ziele erreicht werden – und schon ist man mitten im Qualitätsmanagement der eigenen Arbeit. Beobachten in diesem Sinn ist dann „von

einer planvollen, selektiven Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten [...] gerichtet“ (Bortz & Döring 1995, S. 241). Zur Selbstevaluation in der Schule eignen sich Beobachtungen, um alltägliche Verhaltensweisen oder Sachverhalte innerhalb oder außerhalb des Unterrichts auf vergleichsweise wenig aufwändige Weise genauer unter die Lupe zu nehmen und begreifbar werden zu lassen. Eine besonders bedeutsame Form stellt dabei die Nutzung von Beobachtungen für Feedbackprozesse im Rahmen kollegialer Unterrichtsbeobachtungen dar.

Nach einem kurzen Überblick über die wesentlichen Grundstrukturen von Beobachtungen sowie einigen methodischen Hinweisen finden Sie deshalb in diesem Baustein Anregungen zur Durchführung kollegialer Unterrichtsbeobachtungen. Darauf folgen eine Fülle von Links zu praxistauglichen Materialien, die als Hilfe und Ermunterung für eigene Beobachtungen gedacht sind.

Grundstrukturen des Beobachtens

Beobachtungen können auf unterschiedlich strukturierte Art und Weise durchgeführt werden. Welche der verschiedenen Formen für Sie die richtige ist, entscheidet sich zum einen nach der Fragestellung, die Sie dabei interessiert; aber natürlich spielt zum anderen auch die zur Verfügung stehende Zeit eine Rolle. Die folgende Übersicht über die drei wichtigsten Strukturierungsmöglichkeiten soll Ihnen helfen, die für Sie jeweils richtige Beobachtungsform zu finden.

Ganz am Anfang steht zunächst die Frage, wie stark standardisiert die Beobachtung sein soll. Wie bei Fragebögen lässt sich auch bei Beobachtungen zunächst zwischen quantitativen und qualitativen Erhebungen unterscheiden. Bei stark standardisierten, **quantitativen** (manchmal auch systematisch genannten) Beobachtungen wird die Häufigkeit des Auftretens bestimmter, zuvor definierter Verhaltensweisen beobachtet. Bei einer Beobachtung zur Diskussionskultur in einer Klasse könnte so z.B. beobachtet werden, wie häufig es geschieht, dass andere ausreden können oder unterbrochen werden, wie oft auf einen Gesprächsbeitrag positiv oder negativ reagiert wird, ob es dabei jeweils eher laut wird oder ruhig bleibt etc.

Qualitative (manchmal auch offen genannte) Beobachtungen zielen demgegenüber darauf ab, das zu beobachtende Verhalten von Personen sprachlich zu beschreiben. Auch hierbei wird, allerdings weniger konkret, zuvor festgelegt, was beobachtet werden soll. So kann man frei z.B. beobachten, wie die Schüler/-innen einer Klasse im Verlauf von Gruppenarbeitsphasen miteinander umgehen und dabei die Aufmerksamkeit flexibel auf besondere Auffälligkeiten richten.

Eine zweite wichtige Entscheidung vor der Durchführung einer Beobachtung betrifft die Frage, von wem die Beobachtung durchgeführt wird. Beobachtungen lassen sich entweder von Personen, die selbst am zu beobachtenden Geschehen aktiv beteiligt

sind oder von außenstehenden Personen realisieren. Im ersten Fall spricht man von **teilnehmender**, im zweiten von **nicht-teilnehmender** Beobachtung. Beide Formen haben jeweils etwas für sich. Teilnehmende Beobachter/-innen, also etwa unterrichtende Lehrer/-innen oder unterrichtete Schüler/-innen, erleben und gestalten das zu beobachtende Geschehen mit und haben insofern einen eigenen, sehr direkten Zugang dazu, der zu Ergebnissen führt, die man selbst gut interpretieren kann. Selbstredend sind die Beobachtungskapazitäten eines teilnehmenden gegenüber denjenigen eines nicht-teilnehmenden Beobachters stark begrenzt. Ausführlichere, differenziertere Beobachtungen können nur von nicht-teilnehmenden Beobachter/-innen, also wohlwollenden Kolleg/-innen oder, was auch sehr interessant sein kann, von Schüler/-innen aus anderen Klassen, geleistet werden.

Drittens ist methodisch wie moralisch noch zu beachten, ob die Beobachtung **offen** oder **verdeckt**, also mit oder ohne Wissen bzw. auch Zustimmung der beobachteten Personen erfolgen soll. Insbesondere Unterrichtsbeobachtungen lassen sich zwar meistens nicht in dem Sinn verdeckt durchführen, dass Beobachter/-innen unerkannt bleiben. Doch stellt sich immerhin die Frage, ob diejenigen, die beobachtet werden, über das Thema der Beobachtung aufgeklärt werden sollen. Bei der Offenlegung des Themas kann es geschehen, dass sich das Verhalten, das sich sonst üblicherweise zeigt und das man eigentlich beobachten will, zu stark verändert. Wohingegen hinsichtlich einer verdeckten Beobachtung jeweils beurteilt werden muss, ob sie moralisch vertretbar ist oder auch nur von den betroffenen Personen im Nachhinein akzeptiert werden wird. Letzteres ist besonders auch deshalb wichtig, weil die Beobachtungsergebnisse in jedem Fall später transparent gemacht und fair miteinander besprochen werden sollten.

Methodisches

Vor der Durchführung einer Beobachtung muss zunächst bestimmt werden, was man beobachten will. Was könnte interessant und lohnenswert sein? Beispielsweise könnte es der Fall sein, dass die Gruppenarbeitsphasen in einer Klasse nicht zu Ihrer Zufriedenheit verlaufen, so dass Sie einmal beobachten wollen, auf welche Weise die Schüler/-innen während dieser Phasen miteinander kommunizieren. Da eine solche Fragestellung allerdings noch viel zu allgemein ist, um gezielt beobachten zu können und da man nie alles beobachten kann, muss überlegt werden, welche Aspekte von besonderem Interesse sind.

Vielleicht wollen Sie z.B. wissen, ob die Schüler/-innen in ihren Diskussionen die zuvor eingeführten fachlichen Begriffe verwenden oder ob sie eher auf ihre Alltagssprache zurückgreifen. Oder sie wollen beobachten, ob und wie die Schüler/-innen sich bemühen, zu kooperieren, so dass möglichst alle Schüler/-innen der Gruppe in den Arbeits- und Lernprozess einbezogen sind.

Die Auswahl solcher Aspekte sollte einher gehen mit der Erstellung eines Beobachtungsbogens, der später dazu dient, die Beobachtungen zu protokollieren. Die Gestaltung eines solchen Bogens und damit die genaue Auswahl und Formulierung der zu beobachtenden Aspekte hängt davon ab, ob man eine quantitative oder eine qualitative Beobachtung durchführen will.

Bei quantitativen Beobachtungen werden zunächst sehr spezifische Typen von Ereignissen festgelegt, so dass als Bogen ein Beobachtungsraster in Form einer Liste oder Tabelle angelegt wird, in die während der Beobachtung das Auftreten des jeweiligen Ereignisses bequem und ohne großen Zeitaufwand eingetragen werden kann (Strichliste, Kurzkommentare, Kürzel etc.).

lassen anderen ausreden	✓✓✓✓
fallen jemandem ins Wort	✓✓✓✓✓✓✓✓

Bei Bögen für qualitative Beobachtungen werden die Beobachtungsaspekte als Kategorien (Stichworte oder Phrasen) formuliert, so dass ein Beobachtungsbogen aus verschiedenen Feldern (oder auch Blättern) besteht, in die die jeweiligen Beobachtungen als Text eingetragen werden. Das kann dann entweder als Simultanprotokoll während oder auch als Gedächtnisprotokoll nach der Beobachtung geschehen.

Umgang mit Verständnisschwierigkeiten bei Gruppenmitgliedern
<i>Beschreibung des beobachteten Verhalten...</i>

Selbstverständlich ist es auch möglich, beide Formen zu kombinieren, also einen Bogen zu erstellen, der sowohl qualitative als auch quantitative Protokolliermöglichkeiten bietet. Zu achten ist in jedem Fall aber darauf, dass man die Beobachtungen nicht zu umfassend gestaltet. Es ist besser, mehrmals kleinere Beobachtungen vorzunehmen als eine große, mit der man die Grenzen seiner praktischen Beobachtungsmöglichkeiten überschreitet.

Die Durchführung mehrerer Beobachtungen mit Hilfe des gleichen Bogens ist interessant, um festzustellen, wie sich ein Bereich verändert und entwickelt. Um abschätzen zu können, worauf diese Veränderungen zurückzuführen sind, sollte man bei solchen Reihen gleicher Beobachtungen jeweils einige möglicherweise relevante Hintergrundinformationen zu der beobachteten Situation notieren. Dafür kann auf dem Bogen ein besonderes Feld „Besonderheiten der Situation“ (oder ähnlich) eingerichtet werden.

Nach einer Beobachtung oder einer Beobachtungsreihe müssen die Bögen ausgewertet werden. Eine Beobachtung, die nicht noch einmal reflektiert wird, grenzt an Zeitvergeudung. Bei einzelnen oder bei Reihen von quantitativen Beobachtungen bietet es sich an, die Ergebnisse in Form einfacher Diagramme graphisch darzustellen, wodurch sie leichter und besser interpretiert werden können. Bei einzelnen qualitativen Beobachtungen ist es hilfreich, die wichtigsten Erkenntnisse jeweils in knappen Sätzen zusammenzufassen. Und bei Reihen qualitativer Beobachtungen sollten die Bögen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in verschiedenen Hinsichten abgesucht und ebenfalls zusammenfassend in knappen Sätzen notiert werden (siehe dazu auch den Baustein [Rückmeldung \(II\): Ergebnisse sichtbar machen](#)).

Anschließend können und sollten die Ergebnisse mit den auf irgendeine Weise davon betroffenen Personen besprochen und diskutiert werden. Solche Diskussionen sollten selbstredend möglichst konstruktiv und fair geführt werden. Gelungenes sollte deutlich anerkannt und zu Verbessernendes sollte nicht so sehr kritisch, sondern konstruktiv aufgegriffen werden, indem mehr oder weniger konkrete nächste Schritte oder Verhaltensregeln vereinbart werden (siehe dazu auch den Baustein [Rückmeldung \(III\): Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen](#)).

(Kollegiale) Unterrichtsbeobachtung

Einen besonders interessanten und ergiebigen Anwendungsbereich von Beobachtungen stellt der Unterricht dar. Dabei können entweder die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten selbst, also Lehrer/-innen sowie auch Schüler/-innen, als Beobachter/-innen auftreten, die ihr eigenes Verhalten oder das Verhalten der anderen beobachten. Oder es können im Sinne kooperativen Feedbacks wechselseitige Unterrichtsbeobachtungen unter Kolleg/-innen durchgeführt werden.

Im ersten Fall sollten die Beobachtungsaufgaben nicht zu schwierig und aufwändig sein. Um Beobachtungen als Beteiligter zu protokollieren, sollte man entweder einfache, quantitative Beobachtungsbögen verwenden, die während des Geschehens mit minimalem Aufwand ausgefüllt werden können. Oder es sollte bei qualitativen Beobachtungen zwischendurch oder am Ende jeweils etwas Zeit eingeräumt werden, in der man seine Beobachtungen notieren kann.

Umfassendere Erkenntnisse lassen sich durch kollegiale Unterrichtsbeobachtung mit anschließendem Feedback erzielen. Die kollegiale Unterrichtsbeobachtung stellt, wenn sie von den beteiligten Personen nicht als Gefahr, sondern als Chance gegenseitiger Unterstützung verstanden wird, eines der wichtigsten Instrumente für die professionelle Unterrichtsentwicklung dar. Sie ermöglicht es, sehr praxisnah und konkret vom Fachwissen und den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen zu profitieren.

Grundvoraussetzungen für den tatsächlichen Erfolg und die positive Wirksamkeit sind dabei zunächst folgende Punkte (in Anlehnung an Schratz; Iby & Radnitzky 2000, S. 101):

Sie muss der Bereitschaft der einzelnen Lehrer/-innen entspringen, darf also nicht aufgezwungen werden.

- Die gegenseitigen Besuche sind nicht im Sinne einer (dienstlichen) Beurteilung (einer Inspektion), sondern als gegenseitige Unterstützung zu verstehen.
- Die Besuche werden auf systematische Weise durchgeführt, also gemeinsam vor- und nachbereitet.
- Das kollegiale Feedback darf kritisch, muss aber stets freundlich und fair sein; es geht nicht um Konkurrenz, sondern um gemeinsame Kooperation.
- Die Kooperation setzt Vertrauen voraus, so dass gegenseitige Offenheit und Ehrlichkeit möglich sind.

Auf diesem Hintergrund empfiehlt es sich „klein anzufangen“, also zu zweit oder zu dritt mit Kolleg/-innen, mit denen man sich bereits gut versteht, und sich über eine längere Zeit immer wieder wechselseitig zu besuchen. Aber es können auch bereits von Anfang an größere Gruppen gebildet werden, deren Mitglieder sich in einem abgesprochenen Rhythmus gegenseitig besuchen. In beiden Fällen sollte zuvor ein Treffen stattfinden, bei dem sich die Gruppenmitglieder über ihre Wünsche, Probleme und Bedenken offen miteinander verständigen, um gegenseitiges Vertrauen zu ermöglichen oder auch zu sichern. Im BLK-Programm Demokratie lernen und leben könnten beispielsweise die Schulen eines Sets solche gegenseitigen Besuche und Beobachtungen vornehmen.

Die konkrete Durchführung kollegialer Unterrichtsbeobachtungen folgt dann grundsätzlich den bereits beschriebenen Schritten:

- Gemeinsame Festlegung von Zielen oder Themen der jeweiligen Beobachtungen
- Gemeinsame Wahl oder Erarbeitung von Beobachtungsbögen
- Gemeinsame Auswertung und Besprechung der Ergebnisse „unter vier Augen“
- Präsentation und Besprechung gemeinsam ausgewählter Ergebnisse einzelner oder mehrerer Beobachtungen in der Beobachtergruppe und eventuell der jeweiligen Klasse sowie weiteren daran Interessierten (wie Eltern, Schulleitung, weiteren Lehrer/-innen etc.)

Bei allen diesen Schritten ist daran zu denken, dass die Beobachtungen nicht der gegenseitigen Kontrolle, sondern der gegenseitigen Unterstützung dienen. Das Feedback, um das es geht, sollte für alle Beteiligten förderlich sein. Achten Sie deshalb auf folgende (von Schratz; Iby & Radnitzky 2000, S. 104) formulierten und hier in Auswahl wiedergegebenen „Tipps für förderliches Feedback“:

- Geben Sie Feedback nur in einer Atmosphäre, in der die Partnerin bzw. der Partner das Feedback annehmen kann! (Emotionale Belastungen sind nicht förderlich, um Rückmeldungen über Verhalten annehmen zu können.)
- Geben Sie dem Partner bzw. der Partnerin genügend Möglichkeiten, seine/ihre eigene Sichtweise einzubringen.
- Hören Sie Ihrem Partner bzw. Ihrer Partnerin aufmerksam zu, was er/sie Ihnen (noch) sagen möchte, und gehen Sie darauf ein. Fühlen Sie sich in seine/ihre Situation ein.
- Bleiben Sie offen und halten Sie Ihre Meinung nicht zur Schonung des Partners/der Partnerin zurück, betonen Sie aber die subjektive Deutung und den Hintergrund Ihrer Sichtweise.
- Konzentrieren Sie sich nicht nur auf Negatives, sondern argumentieren Sie auch Positives!
- Reden Sie nach dem Feedback mit dem Partner/der Partnerin über seine/ihre Empfindungen und bauen Sie durch gegenseitige Rückmeldungen gemeinsam an einer förderlichen Feedback-Kultur.

Materialien

Mit den hier aufgelisteten Materialien erhalten Sie eine Auswahl von im Internet verfügbaren Beobachtungsbögen, die Sie entweder direkt verwenden oder die Ihnen als Anschauungsmaterial dienen können, um Ihre eigenen Bögen zu entwickeln. Weitere nützliche und ebenfalls über das Internet verfügbare Materialien finden Sie bei den Literatur-Tipps.

Beobachtungsbogen: Soziale Lernformen

http://leb.bildung-rp.de/beirat/leb/aktionen/gm/fb_soziale_lernformen.pdf

Mit diesem teils quantitativen, teils qualitativen Beobachtungsbogen können verschiedene Facetten von Lehrer/-innen- und Schüler/-innenaktivitäten im Unterricht beobachtet und aufeinander bezogen betrachtet werden.

Beobachtungsbogen: Störungen im Unterricht

<http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u13.doc>

Dieses Dokument enthält beispielhaft ein einfaches Raster zur qualitativen Beobachtung von Störungen im Unterricht.

<http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/WZKneu-Downloads/Evaluation/pdf-neu/UB-Schuelerverhalten.PDF>

Dieser Beobachtungsbogen – im übrigen von einer Schule, die am BLK-Programm Demokratie lernen und leben teilnimmt – wurde entwickelt, um die Kontextbedingungen von Unterrichtsstörungen in einem bestimmten Zeittakt zu erfassen.

Beobachtungsbogen: Kollegiale Unterrichtsbeobachtung

<http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u14.doc>

Das Dokument enthält eine Illustration eines einfachen Bogens sowie eine kurze Anleitung zur Durchführung kollegialer Unterrichtsbeobachtungen.

Beobachtungsbogen: Rollenverhalten von Lehrer/-innen und Schüler/-innen

http://www.fwu.de/semik/publikationen/themen/beobachtung_rollenverhalten.pdf

Dieser aus drei Teilen (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) bestehende Beobachtungsbogen erlaubt eine sehr differenzierte Analyse des Rollenverhaltens von Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

Beobachtungsbogen: Rollenspiel und Gruppenarbeit

<http://www.paedagogik-seminar.de/ergveranst/Beobachtungsbogen.doc>

Die beiden quantitativen Beobachtungsbögen dienen der Selbstbeobachtung von Schüler/-innen während Rollenspielen bzw. Gruppenarbeitsphasen.

Literatur-Tipps

Bortz, J. & Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer

Das Kapitel „4.5: Beobachten“ liefert eine grundlegende Einführung in das theoretische Verständnis und die Begrifflichkeiten sozialwissenschaftlichen Beobachtens.

Herrmann, J. & Höfer, C. (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

In diesem Heft findet man neben einer knappen Einführung zum Thema (S. 69-71) vor allem sechs praxiserprobte und ausführlich kommentierte Beobachtungsbögen (S.72-81). Zu folgenden Themen werden Sie dort fündig: Beobachtungsbogen für Gruppenarbeit (Berufskolleg & Gymnasium), Beobachtungsbogen zur Kommunikation in Kleingruppen (Grundschule), Selbstbeobachtungsbogen zur Kommunikation (Sek. I), Selbst- und Gruppenbeobachtung zur Kommunikation in Gruppen (Sek. II). Über die im Internet als pdf-Datei verfügbare Datei können Sie sich das Heft oder auch nur die einzelnen Bögen bequem ausdrucken: http://www.schule-und-co.de/dyn/bin/2050-2364-1-evaluation_in_der_schule_unterrichtsevaluation.pdf

Moser, H. (1999): Selbstevaluation. Einführung für Schulen und andere soziale Institutionen. Zürich: Pestalozzianum

Das Buch beinhaltet ein Kapitel zur „Peer Review als Feedback-Verfahren“ (S. 21-30), in dem sehr gut beschrieben wird, wie kollegiale Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden können.

Schratz, M.; Iby, M. & Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim/Basel: Beltz

Im Kapitel „Kollegiale Unterrichtsbeobachtung“ (S. 100-108) wird das Wichtigste zu Beobachtung auf den Punkt gebracht. Zu finden ist darin auch ein „Arbeitsblatt für kollegiale Unterrichtsbeobachtung“, das Sie mit den entsprechenden Hinweisen direkt verwenden können. Auch dieser Titel ist im Internet verfügbar: http://www.qis.at/pdf/om/omk1_1.pdf

Selbstevaluation mittels Dokumentenanalyse

Kirsten Schroeter (verantwortlich) und Tobias Diemer

Nicht alle Fragestellungen, die man im Rahmen einer (Selbst-)Evaluation untersuchen möchte, erfordern eigens eine Erhebung neuer Informationen. Schulen haben oft schon vielmehr Informationen oder Datenmaterial zur Verfügung, als ihnen bewusst ist! Für eine Reihe von Fragestellungen kann es sehr sinnvoll sein, bereits verfügbare Dokumente auszuwerten, die in jeder Schule zu unterschiedlichen Zwecken ohnehin regelmäßig erstellt werden. Solche allgegenwärtigen und deshalb allzu leicht übersehenen Evaluationsressourcen können sein:



Foto: Tobias Diemer

Dokumente schulinterner Kommunikation (z.B. Schulprogramm, Gremienprotokolle, Schüler/-innenzeitungen usw.)

Dokumente öffentlichkeitswirksamer Kommunikation (z.B. Homepage, Zeitungsartikel usw.)

Statistische Dokumente (z.B. Klassenbücher, Nichtversetzungsquote usw.)

Die Analyse solcher Dokumente kann im Rahmen unterschiedlicher Fragestellungen hilfreich sein. Anhand von Dokumenten schulinterner Kommunikation erhalten Sie Aufschluss zu Fragen, die die demokratische Kultur und Organisation Ihrer Schule (Ihrer „Schule als Demokratie“) betreffen. Durch die Sichtung von Dokumenten öffentlichkeitswirksamer Kommunikation lassen sich genauere Erkenntnisse über die Wirkung und Öffnung der Schule ins kommunale Umfeld (Ihrer „Schule in der Demokratie“) verschaffen. Und die Auswertung statistischer Dokumente kann den Blick nicht nur für organisatorische Rahmenbedingungen schärfen, sondern auch für pädagogische Fragen, die die Schul- und Unterrichtskultur betreffen.

Im folgenden erfahren Sie in drei Abschnitten mehr zu jedem dieser Bereiche von Selbstevaluation mittels Dokumentenanalyse. Außerdem erhalten Sie einige methodische Hinweise, die das Vorgehen beschreiben und die Ihnen helfen sollen, Dokumentenanalysen durchzuführen.

Schulinterne Dokumente

Dokumente schulinterner Kommunikation enthalten wichtige Informationen zu Fragen, die das gemeinschaftliche Leben und Arbeiten an der Schule betreffen. Im Einzelnen können dies folgende Arten von Dokumenten sein:

Schulprogramm

Regeln des Zusammenlebens; Schulverfassung

Konferenzprotokolle und -unterlagen

Protokolle von Mitbestimmungsgremien (Schüler/-innen und Eltern)

Rundschreiben (an Schüler/-innen und Eltern)

Informationsschreiben an Lehrer/-innen

Berichte (z.B. an die Schulbehörde)

Jahrespläne und -berichte

Schüler/-innenzeitungen

Dokumentation von Schüler/-innen-Projekten; Lerntagebücher

Solche Dokumente lassen sich im Hinblick auf Fragen der Gestaltung der Schule auswerten, die entweder alle oder auch nur einige der zur Schule gehörenden Personen (Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern, Schulleitung) direkt berühren. Themen mit demokratiepädagogischer Relevanz, zu denen Sie darüber wichtige und interessante Aufschlüsse erhalten können, sind unter anderem:

das konkrete pädagogische Profil Ihrer Schule (explizite und implizite Regeln des Zusammenlebens und die Art und Weise ihrer Aushandlung)

Kooperationsstrukturen und Kommunikationskultur an Ihrer Schule (innerhalb des Kollegiums, unter den Schüler/-innen, zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen, zwischen Lehrer/-innen, Schulleitung und Eltern)

die Art und Weise (Qualität) und Reichweite (Quantität) sowie die tatsächliche Nutzung und Entwicklung der Beteiligungsmöglichkeiten von Schüler/-innen und Eltern

die Inhalte sowie die Umsetzung und Entwicklung von Projekten und Vorhaben (durch Schulleitung, Lehrer/-innen, Schüler/-innen oder Eltern).

Beispiel:

Eine Schule möchte genauer untersuchen, ob und inwiefern das im Schulprogramm und in den Regeln des Zusammenlebens formulierte pädagogische Profil der Schule tatsächlich lebendige Praxis ist. Dazu untersucht die Arbeitsgruppe, die diese Selbstevaluation federführend betreibt, zunächst, welche Begriffe und damit verbundenen Aussagen in diesen beiden Dokumenten leitend im Vordergrund stehen. Zum anderen nehmen sie u.a. Gremien- und Konferenzprotokolle daraufhin unter die Lupe, welche Rolle die theoretischen Leitideen bei Diskussionen und Entscheidungen tatsächlich spielen.

Gibt es vielleicht offen oder versteckt in der alltäglichen Praxis zum Ausdruck kommende Vorstellungen, die wichtig sind, aber im Schulprogramm und in den Regeln des Zusammenlebens keine oder eine zu geringe Berücksichtigung gefunden haben? Oder gibt es umgekehrt vielleicht theoretische Leitideen, die eigentlich als wichtig erachtet werden, die aber bei der konkreten Arbeit noch zu wenig Beachtung finden? Und gibt es vielleicht Fälle, in denen praktische Vor- und Einstellungen auf der einen und theoretische Leitideen auf der anderen Seite sogar in Konflikt miteinander stehen?

Öffentlichkeitswirksame Dokumente

Die Evaluation von Dokumenten öffentlichkeitswirksamer Kommunikation betrifft im allgemeinen Fragestellungen, die damit zu tun haben, ob und wie Ihre Schule im kommunalen und regionalen Umfeld wahrgenommen wird und wirkt. Dabei geht es um Dokumente wie die folgenden:

Medienberichte (in Zeitungen, Zeitschriften usw.)

Korrespondenz (z.B. mit Kooperationspartnern, Sponsoren, Wirtschaftsbetrieben, Institutionen usw.)

Dokumentarisches zu von der Schule durchgeführten öffentlichen Veranstaltungen (Schulfest, Theateraufführungen usw.)

öffentliche Reden und Vorträge oder Veröffentlichungen von Schulleitung und von Lehrer/-innen

elektronische Medien (Homepage, Newsletter)

Von Bedeutung sind diese Dokumente insofern, als sie das Bild der Schule in der Öffentlichkeit widerspiegeln. Sie dokumentieren zum einen die beabsichtigte und zum anderen die tatsächliche Rolle, die die Schule in ihrem Umfeld spielt. Fragestellungen, in deren Zusammenhang eine Evaluation solcher Dokumente wichtig und hilfreich sein kann, betreffen unter anderem folgende Themen:

Art und Weise (Richtigkeit, Verständlichkeit usw.) sowie Umfang der medialen Berichterstattung über das pädagogische Profil der Schule sowie über ihre Engagements und Aktivitäten im kommunalen Umfeld

Berücksichtigung kommunaler Anliegen und Interessen bei den Aktivitäten und Engagements der Schule

Entwicklungen von und Bemühungen um Kooperationen mit außerschulischen, kommunalen Partnern

Informativischer Nutzen (Umfang, Aktualität usw.) und Funktionalität der Homepage für außerschulische Interessenten.

Beispiel:

Eine Projektgruppe, die im Auftrag des Kollegiums die Öffentlichkeitsarbeit der Schule genauer untersucht, möchte herausfinden, über welche Aktivitäten an der Schule in den regionalen Zeitungen der letzten zwei, drei Jahre berichtet wurde und welche eventuell vernachlässigt worden sind. Dazu wertet die Gruppe zum einen die Zeitungen des entsprechenden Zeitraums aus (auch kleine und mittlere Regionalzeitungen verfügen teilweise bereits über bequem und schnell durchsuchbare Online-Archive). Zum anderen recherchiert die Gruppe, z.B. in den Jahresberichten der Schule, welche Aktivitäten von Schüler/-innen und Lehrer/-innen innerhalb und außerhalb der Schule (Unterrichtsprojekte, soziale Projekte, Erkundungsfahrten, Schüleraustausch usw.) im jeweiligen Zeitraum stattgefunden haben, über die hätte berichtet werden können.

Anhand eines Vergleichs dieser beiden Seiten lässt sich dann feststellen, inwiefern die Wahrnehmung der Schule in der Öffentlichkeit ihrem tatsächlichen Profil entspricht. Wird z.B. ausreichend und ausführlich genug über Aktivitäten berichtet, die das pädagogische Profil ihrer Schule, also sowohl das Lernen als auch das Zusammenleben prägen? Gibt es wichtige Themen, die zu kurz kommen? Woran liegt das und was könnte man dafür tun, dass diese in Zukunft mehr Beachtung finden. Ergänzend könnte man außerdem auch noch recherchieren und vergleichen, was über andere Schulen berichtet wird.

Schulstatistik

Auch Daten, die an jeder Schule im wesentlichen für organisatorische Verwaltungsaufgaben verwendet und darüber hinaus oft ungenutzt „auf Halde“ gesammelt werden, können im Rahmen inhaltlich ausgerichteter, schulentwicklungsbezogener Evaluationen wichtige Hintergrundinformationen liefern. Hinsichtlich demokratiepädagogischer Fragen können insbesondere folgende Arten von Informationen von Interesse sein:

Leistungen (Halbjahres-, Jahres- und Abschlusszeugnisse)

Nichtversetzungen

Schulabgänger/-innen (bzw. Schulabbrüche) und Seiteneinsteiger/-innen

Klassenbucheinträge

Entwicklung der Schüler/-innenzahl

Soziodemographische und geschlechtsspezifische Verteilungen

Für sich allein betrachtet stellen derartige Informationen zwar nur sehr begrenzte Erkenntnisse bereit, im Zusammenhang weitergehender Fragestellungen können sie aber durchaus erkenntnisfördernd wirken. Folgende kleine Auswahl von Fragekomplexen, bei denen solche Daten eine Rolle spielen können, soll davon einen Eindruck vermitteln:

Wie gut „funktioniert“ der Unterricht? Welche Arten gravierender Störungen (Klassenbucheinträge) treten auf? Wie wird damit umgegangen? Lassen diese sich z.B. durch andere Arbeitsformen (wie etwa kooperatives Lernen) verringern oder vermeiden?

Wie ist die Zahl von Nichtversetzungen und die Notenverteilung zu bewerten? Sind die Leistungsanforderungen in bestimmten Fächern besonders hoch oder besonders niedrig? Welche Förderungsmöglichkeiten könnten geschaffen werden?

Welche Probleme tragen die Schüler/-innen mit in die Schule? Welche Rolle spielen sozialer Hintergrund und kommunales Umfeld? Wie kann innerhalb der Schule und in Kooperation mit Jugendeinrichtungen etc. mit den Problemen umgegangen werden?

Beispiel:

Jede/-r vierte Schüler/-in in Deutschland wird bis zur zehnten Klasse einmal nicht versetzt. Die jährlichen Wiederholerquoten lagen im Schuljahr 2001/2002 in Deutschland zwischen 1,87 Prozent in Hamburg und 4,63 Prozent in Bremen, der Bundesdurchschnitt betrug 2,83 Prozent. Damit nimmt Deutschland einen Spitzenplatz im internationalen Vergleich ein. Bedenklicher Weise zeigen Untersuchungen allerdings, dass die Wiederholung einer Klasse kurzfristig nur geringe, langfristig so gut wie keine Leistungsverbesserungen zur Folge hat .

Auf diesem Hintergrund könnte es interessant sein, die Wiederholungsquoten an der eigenen Schule einmal zu reflektieren (evtl. unter Berücksichtigung der Zahl der Schüler/-innen, die jährlich nur knapp an der Nichtversetzung vorbei schrammen) Gibt es besondere, typische „Problemfächer“, an denen Versetzungen besonders häufig scheitern? Wie sehen die Notenverteilungen in den verschiedenen Klassenstufen aus? Welche Unterstützungsangebote zur Förderung der Schüler/-innen gibt es? Sollten zusätzliche Unterstützungsangebote entwickelt werden (z.B. Lernzirkel, bei denen sich die Schüler gegenseitig bei Ihren Hausaufgaben unterstützen, Tutorenbetreuung usw.)?

Methodisches

Durchgeführt werden Evaluationen von Dokumenten in der Regel von kleineren Teams von Lehrer/-innen bzw. auch von Schüler/-innen oder mit deren Beteiligung. Wie bei jeder Form von Evaluation wird der Ausgangspunkt zunächst durch eine oder mehrere Leitfragen gebildet, zu deren Beantwortung die Evaluation dienen soll. Das Vorgehen lässt sich idealtypischerweise etwa folgendermaßen (in Anlehnung an Schratz, M./Iby, M./Radnitzky, E. 2000: 190) beschreiben:

1. Ein erster Schritt umfasst zunächst die Diskussion und Präzisierung der Fragestellung zusammen in einem Kreis von Personen, die sich dafür interessieren oder über Erfahrungen in dem jeweiligen Bereich verfügen. Auf diesem Hintergrund ist zu bestimmen, durch wen die Evaluation durchgeführt werden soll und welche Arten von Dokumenten dazu herangezogen werden sollten.
2. Der zweite Schritt besteht dann darin, die Dokumente, die analysiert werden sollen, zu sammeln und zu sichten. Gleichzeitig müssen in der Evaluationsgruppe Analyseraster entwickelt werden, anhand derer die Evaluation durchgeführt werden soll. Je nach Dokument und Fragestellung kann so ein Raster aus unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Kriterien bestehen. Bei der Analyse von Protokollen beispielsweise könnten quantitative Kriterien sein, welche Themen innerhalb eines bestimmten Zeitraums wie häufig in der Schulkonferenz behandelt wurden und wie viele Themen jeweils von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern eingebracht wurden. Ein qualitatives Kriterium wäre die Frage, was zu diesen Themen jeweils inhaltlich geäußert wurde. Beides lässt sich später kombiniert darstellen, so dass nachvollzogen werden kann, wie sich die Diskussion der Themen entwickelt hat.
3. Nach der Analyse der Dokumente, die in der Regel arbeitsteilig von den Mitgliedern der Evaluationsgruppe durchgeführt werden, müssen die Ergebnisse zunächst innerhalb der Gruppe zusammengetragen und besprochen werden. Fragen, die hierbei besprochen werden sollten, sind (nach Schratz, Iby & Radnitzky 2000: 190):

Welche Einsichten geben uns die Daten im Hinblick auf unsere Fragestellung?

Was hat sich über einen bestimmten Zeitraum hinweg verändert und warum?

Was sagen die Daten (nicht) aus? Welche Konsequenzen ziehen wir daraus?

Was muss aufgrund der Dokumentenanalyse an der Schule geändert werden? Mit welchen Konsequenzen?

4. Schließlich geht es darum, die Ergebnisse möglichst vielen oder besonders stark von dem Thema betroffenen und damit befassten Personen zu präsentieren und mit ihnen zu diskutieren. Ziel solcher Treffen sollte es letztlich sein, konkrete Vereinbarungen über kurzfristige Arbeitsschritte sowie evtl. über längerfristige Vorhaben in dem jeweiligen Bereich zu erreichen. Zu diesem Schritt finden Sie ebenfalls Informationen und Hinweise in den folgenden drei Demokratie-Bausteinen:

[Rückmeldung \(I\): Rückmeldungen gestalten](#)

[Rückmeldung \(II\): Ergebnisse sichtbar machen](#)

[Rückmeldung \(III\): Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen](#)

Hinzuweisen ist an dieser Stelle noch darauf, dass bestimmte personenbezogene Informationen dem Datenschutz oder gewissen Verschwiegenheitsgeboten unterliegen können. Solche Informationen müssen, wenn die Ergebnisse präsentiert werden, hinreichend anonymisiert sein.

Literaturtipps:

Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim/Basel: Beltz.

Das in dem Buch enthaltene Kapitel zur Dokumentenanalyse (S. 187-192) ist der meistzitierte und -variierte Text zum Thema. Neben allgemeinen und hilfreichen Hinweisen zum methodischen Vorgehen befasst er sich thematisch hauptsächlich mit der Analyse von Dokumenten, die der externen Kommunikation („Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“) dienen. Das Kapitel ist kostenfrei erhältlich auch im Internet:

<http://www.qis.at/qis.asp?Dokument=34&Reihenfolge=3>

Buhren, C. G., Killus, D. & Müller, S. (1998): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund: IFS.

Dokumentenanalyse in dem in diesem Buch vorgestellten Sinn bezieht sich auf den Aspekt der Auswertung schulstatistischer Rahmendaten. Die wenigen Seiten hierzu (S. 100-104) bieten vor allem eine übersichtliche Liste von Fragestellungen, die auf diesem Weg erkundet werden können.

Aufenanger, S., Garz, D. & Kraimer, K.: Pädagogisches Handeln und moralische Atmosphäre. Eine objektiv-hermeneutische Dokumentenanalyse im Kontext schulischer Interaktion. In: Garz, D. & Kraimer, K. (1993): Die Welt als Text. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Der Text zeigt anhand der beispielhaften Interpretation eines an Eltern gerichteten Schulleiterschreibens Bedingungen auf, die bei der schulinternen Kommunikation im Hinblick auf die Entwicklung einer demokratischen, partizipativen Schulkultur beachtet werden sollten. Insbesondere wird deutlich, wie die Logik bürokratisch-institutionellen Handelns erfolgreichem kommunikativ-pädagogischen Handeln entgegen stehen kann. Auf der folgenden Seite steht der sehr lesenswerte Text gleich als erstes zum Download zur Verfügung: <http://www.aufenanger.de/publikationen2.html>

Selbstevaluation von und für Schüler/-innen

Kirsten Schroeter (verantwortlich) und Tobias Diemer

Selbstevaluation ist nicht nur etwas für Erwachsene! Auch Kinder und Jugendliche wollen und sollten ihre individuellen und gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesse sowie ihre Lebensverhältnisse in der Schule verantwortungsbewusst mitgestalten können. Dafür brauchen auch sie als Grundlage die differenzierte Reflexion durch sich selbst und gemeinsam mit anderen. Schüler/-innen – oder Eltern oder Lehrer/-innen – zu beteiligen, heißt, sie ganz regelmäßig danach zu fragen, wie sie Schule erleben, sehen, beschreiben – und das natürlich immer nur dann, wenn ihre Antworten auch wirklich einen Unterschied machen, also auch eine Veränderung bewirken sollen.

Gegenstand der Evaluation von Schüler/-innen können alle Bereiche des Lernens und Lebens in der Schule werden. Die Themenpalette umfasst die Evaluation individueller Wissensstände und Fähigkeiten sowie die im Unterricht praktizierten Lehr-, Lern- und Arbeitsformen wie z.B. kooperatives Lernen. Außerdem können alle Fragen des sozialen Miteinanders in der Klasse oder der Schule und natürlich auch die Gestaltung der Unterrichtsräume, des Schulgebäudes und des Schulareals zum Thema von Evaluation werden.

Wenn Schüler/-innen in einer Schule mit demokratischer Schulkultur lernen sollen, Verantwortung zu übernehmen, muss ich als Lehrer/-in ihnen regelmäßig Angebote zur Reflexion ihrer Erfahrungen bieten, diese ernst nehmen und darauf reagieren. Auf diese Weise sind – ganz unabhängig von den einzelnen Fächern – Fortschritte in vielen Kompetenzfeldern zu erwarten. Deshalb sind Methoden der Selbstevaluation eine wichtige Schnittstelle zwischen der Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Entwicklung fachorientierter Kompetenzen bei den Schüler/-innen.

Auf den Folgeseiten finden Sie in den Rubriken „Lernprozesse selbst evaluieren“ und „Lebensverhältnisse selbst evaluieren“ zunächst einige grundlegende Überlegungen zur Durchführung von Schülerelbstevaluationen. In der Rubrik „Methoden“ haben wir dann eine Auswahl an kommentierten Materialien für sie zusammen gestellt, mit deren Hilfe Schüler/-innen in Kooperation mit Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen Evaluationen durchführen können. Sämtliche Materialien stehen Ihnen als Word-Dateien zum Download zur Verfügung – so können Sie sie bei Bedarf passgenau für Ihre Situation verändern!

Lernprozesse selbst evaluieren

Die Evaluation eigenen und gemeinsamen Lernens durch diejenigen, die lernen, ist im Grunde kein außergewöhnlicher Vorgang. Im wesentlichen sind es zwei Fragen, die sich alle Lernenden regelmäßig stellen oder stellen sollte:

Beherrsche ich die gelernten Wissensinhalte und Fähigkeiten?

Auf welche Weise und unter welchen Bedingungen gelingt mein Lernen?

So selbstverständlich freilich wie diese Fragen von allen, die etwas lernen, immer wieder gestellt werden mögen, so wenig selbstverständlich ist es jedoch, sie auch zufriedenstellend zu beantworten. Ob und auf welche Weise das eigene und gemeinsame Lernen gelingt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, die sich nur durch die methodisch differenzierte und kontinuierliche Reflexion der eigenen und gemeinsamen Lernprozesse in Erfahrung bringen lassen. Fragen, die dabei von Bedeutung sind, betreffen u.a.:

- das individuelle Interesse an den Lerninhalten
- die individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Leistungsvermögen
- die Qualität der eigenen Leistungen
- Präferenzen und Kompetenzen hinsichtlich von Arbeits- und Unterrichtsformen und -stilen
- die zeitliche Koordination und Planung der Arbeit an Aufgaben und Zielen
- die Sicherung des Verstehens („Habe ich das tatsächlich verstanden?“)
- die Qualität des Unterrichts

Von großer Wichtigkeit bei der Evaluation des Lernens ist, dass die Lernenden ihre Einschätzungen immer wieder über das ehrliche Feedback von Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen kontrollieren können. Solches Feedback sollte zwei bisweilen schwer zu vereinbarende Ziele dienen: Es sollte den Lernenden erstens eine angemessene Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen ermöglichen; und zweitens sollte es das Selbstvertrauen der Lernenden stärken. Beides ist für den Erfolg von Lernprozessen notwendig.

Die von den Lernenden durchgeführten Analysen stellen im übrigen nicht nur für diese selbst, sondern insbesondere auch für die Lehrenden nützliche Informationen bereit. So erfährt man als Lehrer/-in sehr konkret und zeitnah, was die Schüler/-innen bereits gelernt haben und beherrschen und welche individuellen Schwierigkeiten und offenen Fragen sie noch haben.

Damit kann der Förderbedarf einzelner Schüler/-innen sehr genau und direkt ermittelt und der Unterricht inhaltlich und methodisch bedarfsorientiert und effektiv gestaltet werden. Außerdem wird nicht zuletzt die Grundlage für die Beurteilung der Schüler/-innenleistungen qualitativ und quantitativ verbessert.

Lebensverhältnisse selbst evaluieren

So wichtig und hilfreich wie die kontinuierliche Reflexion der eigenen Lernprozesse ist die Reflexion der sozialen und materiellen Verhältnisse, die das Lernen begleiten, ermöglichen und durchdringen. Die Schule nicht nur als Ort des Lernens, sondern auch als Ort des Lebens, als demokratische Lebensform zu verstehen, bedeutet, es den Schüler/-innen zu ermöglichen, sowohl die Räume als auch die sozialen Formen ihres Zusammenlebens gemeinsam zu gestalten. Die gemeinsame, differenzierte Analyse ist dafür eine wichtige Voraussetzung.

Um gemeinsam mit anderen etwas zu gestalten, braucht es gute Argumente, die von möglichst vielen getragen werden. Es muss deshalb möglichst genau und umfassend in Erfahrung gebracht werden, was aus welchen Gründen verändert oder verbessert werden sollte. Auch hier helfen Methoden der Evaluation weiter. Themen, die von Schüler/-innen unter die evaluative Lupe genommen werden können, sind u.a.:

- das Klassenklima (das soziale Verhältnis zwischen den Schüler/-innen untereinander sowie - zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen)
- die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/-innen an der pädagogischen und organisatorischen Gestaltung der Schule
- Zustand, Gestaltung und Nutzung der Klassenräume, des Schulgebäudes und -geländes
- Außerunterrichtliche Angebote (AGen, Projektgruppen, Freizeitangebote etc.)
- Organisatorisches (Pausenregelung, Cafeteria etc.)
- die Gestaltung von Festen und Feiern
- Ausstattung mit und Nutzung von Informationsmöglichkeiten (Bibliothek, Computer etc.)

Von entscheidender Wichtigkeit bei der Evaluation der Lebensverhältnisse ist, dass die zu Tage geförderten Ergebnisse Auswirkungen auf die gemeinsame Praxis haben. Selbstevaluation ist nie Selbstzweck, sondern dient dazu, fest zu stellen, was gut und was kritisch ist, um das Eine bestätigen und das Andere zum Besseren verändern zu können. Da es freilich für fast alle Fragen des sozialen Miteinanders mehrere alternative Wege der praktischen Realisierung gibt, ist es unerlässlich, die Evaluationsergebnisse gemeinsam zu besprechen, mögliche Lösungen zu diskutieren und eine Einigung darüber zu erzielen, was auf welche Weise durch wen unterlassen oder unternommen werden soll. So kann Schule von allen gemeinsam (weiter) entwickelt werden!

Methodenübersicht

Hier finden Sie eine Übersicht über die für Sie bereit gestellten Informationen und Materialien zur Selbstevaluation von und für Schüler/-innen. Unter dem Titel der jeweiligen Methode finden Sie eine kurze Erläuterung, was sich dahinter verbirgt – wenn Ihr Interesse geweckt ist, klicken Sie bitte auf den Link, der Sie dann direkt zum Download (Word-Datei) führt. Die Übersicht ist – passend zum Titel und der Zielrichtung des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ – in die beiden Bereiche „Lernprozesse selbst evaluieren“ und „Lebensverhältnisse selbst evaluieren“ gegliedert. Einige Methoden sind sicherlich auch für beide Bereiche anwendbar.

Sollten Sie die hier bereit gestellten Methoden im Rahmen des BLK-Programms verwenden, freuen wir uns über eine Rückmeldung über Ihre Erfahrungen damit! Rückmeldungen bitte an Kirsten Schroeter (Tel. 030/838 55 275 oder schroeter@blk-demokratie.de).

Lernprozesse selbst evaluieren

Lernziele erreichen (Gestufte Lernzielkontrolle)

Die gestufte Lernzielkontrolle soll es den Schüler/-innen ermöglichen, ihre erlernten Fähigkeiten und Kenntnisse realistisch einzuschätzen und möglichst gezielt und erfolgreich zu lernen.

Download: Lernzielkontrolle.doc

Lernrad

Das Lernrad soll Schüler/-innen und Lehrer/-innen helfen, individuelle Lernprobleme zu identifizieren und gezielte Hilfen zu finden. Da es sich auf alle Unterrichtsstunden eines Tages bezieht eignet es sich vor allem dann, wenn die Stunden auf wenige Lehrer/-innen verteilt und kooperative Strukturen zwischen den Lehrer/-innen etabliert sind.

Download: Lernrad.doc

Lernfortschrittsreflexion

Mit Hilfe dieser Checkliste können die Schüler/-innen ihren Lernerfolg in einem bestimmten Fach sehr konkret erkennen. Als Lehrer/-in erhalten Sie einen Überblick über die Effektivität Ihres Unterrichts.

Download: Lernfortschrittsreflexion.doc

Lernkräfte

Die Kraftfeldanalyse hilft den Schüler/-innen, Faktoren, die ihr Lernen fördern und solche, die ihr Lernen beeinträchtigen, zu identifizieren und ihr Lernverhalten steuern zu können. Darüber hinaus ist es ein Instrument, um die Schüler/-innen an der Gestaltung des Unterrichts mitbestimmen zu lassen. Wenn Sie den Schüler/-innen die Themen vorgeben wollen, verwenden sie das Dokument „mit Kategorien“.

Download: Kraftfelddiagnose_ohne Kategorien.doc

Download: Kraftfelddiagnose_mit Kategorien.doc

Wochenrückschau

Indem die Schüler/-innen „ihre“ Woche resümieren, stellen sie Fortschritte und Stagnationen oder auch Rückschritte fest. Diese Analyse schafft eine Grundlage, auf der in der folgenden Woche weiter gearbeitet werden kann. Regelmäßig eingesetzt sorgen Wochenrückschau für mehr Kontinuität beim Lernen.

Download: Wochenrückschau.doc

Portfolio

Ein Portfolio (ital. für „Brieftasche“) oder auch eine Mappe ist eine gängige Beurteilungsform bei Künstler/-innen und Journalist/-innen, anhand derer sie außer den Produkten, die sie geschaffen haben, ihren Werdegang und ihre Vielfalt demonstrieren. Wie kann ein Portfolio in der Schule und im Unterricht eingesetzt werden? Hierzu gibt es einen eigenen Demokratie-Baustein.

Download: Arbeit mit Portfolios

Einschätzung von Gruppenarbeit

Dieser Fragebogen dient der Reflexion der eigenen Rolle in einer Arbeitsgruppe, die zur Selbstprüfung durch ein anderes Mitglied der Gruppe gespiegelt wird.

Download: Selbst_Fremdeinschätzung Gruppenarbeit.doc

Hausaufgabenbeurteilung

Wenn Sie sicher gehen wollen, dass die Hausaufgaben Ihren Schüler/-innen nutzen, können Sie ihnen mit dem abgebildeten Fragebogen die Chance geben, bei der bestmöglichen Gestaltung der Hausaufgaben indirekt mitzubestimmen.

Download: Hausaufgabenbeurteilung.doc

Lehr- und Lernformen beurteilen

Mit Hilfe des Fragebogens lässt sich in Erfahrung bringen, wie die Schüler/-innen ihren Lernerfolg hinsichtlich verschiedener Lehr- und Lernformen einschätzen. Wandeln Sie die Items ab, wenn sie andere als die aufgelisteten Lehr- und Lernformen thematisieren wollen.

Download: Lehr- und Lernformen.doc

Feedback zum Unterricht

Dieser Fragebogen dient einerseits der Halbjahresevaluation des Unterrichts in einem bestimmten Fach. Andererseits ermöglicht er es den Schüler/-innen, das vergangene halbe Schuljahr für sich zu reflektieren.

Download: Halbjahresfeedback.doc

Reflexionsblätter

Die beiden Reflexionsblätter sind Mittel zur individuellen Reflexion des Lernprozesses. Sie können mehr oder weniger regelmäßig nach größeren oder kleineren Unterrichtseinheiten eingesetzt werden. Wählen Sie eines der beiden für sich aus oder verwenden Sie beide je nach Situation wechselnd. Von den Schüler/-innen gesammelt dienen sie der Dokumentation des Lernprozesses.

Download: Reflexionsblatt 1.doc

Download: Reflexionsblatt 2.doc

Projektreflexion vor und nach einem Projekt

Mit Hilfe dieser beiden Reflexionsblätter können Schüler/-innen vor der Durchführung eines Projektes ihre Erwartungen und nach Abschluss ihre Erfahrungen und Ergebnisse reflektieren. Unverzichtbar für die individuelle oder gemeinsame Projektdokumentation (Projektjournal).

Download: Projektreflexion Teil 1.doc

Download: Projektreflexion Teil 2.doc

Lebensverhältnisse selbst evaluieren

Geschichten erzählen

Das Leben in der Schule liefert Stoff für unzählige Geschichten. Das gegenseitige Erzählen von Geschichten eröffnet einen gleichermaßen authentischen wie differenzierten Blick auf einen bestimmten Gegenstandsbereich.

Download: Geschichten erzählen.doc

Fragebogen zum Klassenklima

Klimatische Verhältnisse sind komplex. Dieser Fragebogen versucht die vielschichtige Thematik des Klassenklimas über dreizehn Fragen fassbar und diskutierbar werden zu lassen.

Download: Klassenklima.doc

Stimmungsbarometer

Das Stimmungsbarometer ist ein Instrument, das bei geringstem Zeit- und Ressourcenaufwand dazu dient, innerhalb einer Gruppe einen Überblick über die Verteilung der emotionalen oder moralischen Werteinstellungen zu einem bestimmten Thema zu erhalten.

Download: Stimmungsbarometer.doc

Fotoevaluation

Fotoevaluation bietet einen methodisch interessanten und zugleich unüblichen Weg, Schule wahrzunehmen und zu verändern. Im Mittelpunkt steht dabei die Fragestellung: Wo in der Schule fühlen sich Schüler/-innen wohl, wo unwohl? Hierzu gibt es einen eigenen Demokratie-Baustein.

Download: Fotoevaluation

SOFT-Analyse

SOFT steht für die Evaluation eines Untersuchungsbereichs in Hinsicht auf Positives (**S**atisfactions) und Chancen (**O**pportunities) sowie in Hinsicht auf Negatives (**F**aults) und möglicher Schwierigkeiten (**T**hreats). Die Methode kann zur einfachen Evaluation vieler Bereiche des Zusammenlebens in der Schule verwendet werden.

Download: SOFT-Analyse.doc

Nachdenken und Austauschen (Think-Pair-Share)

Mit der Think-Pair-Share-Methode (Nachdenken und Austauschen) nach Spencer Kagan lassen sich schnell und unkompliziert Reflexionen zu verschiedenartigen Fragestellungen durchführen. Sie eignet sich gut für die zeitnahe, gemeinsame Evaluation von Lernprozessen oder Fragen des sozialen Miteinanders.

Download: ThinkPairShare.doc

Kartencollagen

Das Ziel einer Kartencollage ist es, die in einer Gruppe herrschenden Meinungen und Ideen zu einer Frage zu sammeln und sich gemeinsam darüber zu verständigen. Die Fragen, die so diskutiert werden können, sind zahlreich.

Download: Kartencollagen.doc

Literatur-Tipps

Becker, G.; von Ilsemann, C. & Schratz, M. (Hrsg.) (2001): Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX

Im ersten Kapitel („SchülerInnen brauchen Rückmeldung“) finden sich acht Artikel, in denen auf sehr praxisnahe Weise eine Reihe von Methoden und Tipps zur Schüler-selbstevaluation vorgestellt werden. Beschrieben werden u.a. Methoden zur Selbsteinschätzung von Lernerfolgen, der Einsatz von Checklisten und Portfolios, das Schreiben von Briefen als Mittel der Evaluierung, etc.

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz

Das Buch enthält eine Reihe guter fragebogenartiger Materialien zur Schülerselbstevaluation (Kap. II.1.2) und zur Unterrichtsbeurteilung durch Schüler/-innen (Kap. II.1.4). Zu finden sind u.a. ein Evaluationsbogen für kooperatives Lernen, zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Gruppenarbeit, zur konstruktiven Unterrichtskritik im Fach Deutsch, etc.

Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation. Berlin: Cornelsen Scriptor

Der dritte Teil des Buches enthält ein Kapitel zur Evaluation von „Klima und Arbeitskult in der Klasse“ und zum Bereich „Lernen und Lernergebnisse“. Zu finden sind zum Teil sehr kurze, teilweise auch ausführliche Beschreibungen von Methoden wie „Erwartungen zur Sprache bringen und klären“, „Lernergebnisse diskutieren“, „Lernkontrakte schließen“ etc.

Schratz, M.; Iby, M. & Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim: Beltz

Der zweite Teil des Buches („Methoden und Instrumente zur Selbstevaluation“) enthält eine Fülle sehr ausführlich beschriebener Methoden zur Evaluation des Lernens (Kap. „Lernen kennen lernen“) sowie des Lebens (Kap. „Schul- und Unterrichtsklima analysieren“, „Fotoevaluation“ und „Schulethos erkunden“).

Bastian, J.; Combe, A.; Langer, R. (2003): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte. Evaluerte Erfahrungen. Weinheim: Beltz

Das Buch dieser drei Autoren bietet durch die Darstellung von Fallbeispielen in vier unterschiedlichen Schularten, durch Anregungen zu Feedback-Arbeit in verschiedenen

Stadien, durch Erläuterung vielfältiger Methoden für diverse Feedback-Situationen und mit einem Phasenmodell zur möglichen Entwicklung von Schüler/-innen-Feedback einen sehr praxisnahen Leitfaden für Lehrkräfte, die feedback-basierte Unterrichtsentwicklung erproben möchten.

Link-Tipps

<http://www.netzwerk-pse.org/index.htm>

Die Seite des Netzwerks Pädagogische Schulentwicklung (Oberasbach) versammelt eine Vielzahl von erprobten Fragebögen und „anderen Methoden“ zur Evaluation auf Klassen- und auf Schulebene. Darunter befinden sich auch einige Materialien zur Schülerselbstevaluation.

<http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/index.html>

Die Seite „Evaluationsinstrumente für Schulen (eis)“ des Landesbildungsservers Baden-Württemberg ist momentan wahrscheinlich die ausführlichste Informationsseite zum Thema Selbstevaluation. Die dort zu findende Methodenkiste enthält u.a. auch zahlreiche, meist fragebogenartige Materialien zur Schülerselbstevaluation von Unterricht sowie Schul- und Klassenklima.

<http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/index.htm>

Das Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund bietet hier einen Werkzeugkasten an. Viele der Instrumente, die zum Download zur Verfügung stehen, sind direkt in Schulen entwickelt worden.

<http://www.qis.at>

Diese kontinuierlich aktualisierte Seite des österreichischen Projektes „Qualität und Schule“ bietet in seinem Methodenpool eine Vielzahl von Fragebögen und offenen Methoden, die detailliert beschrieben werden.

Exkurs: Fotoevaluation

Brigitte Steiner, Wolf Menninger & Kirsten Schroeter (verantwortlich)

Blicke durch die Linse eines Fotoapparates auf die Freie Universität Berlin: Einerseits farbenfrohe Flure...



...und andererseits Werbung, wo immer sich der kleinste Platz dafür findet.



Fotos: Wolf Menninger

Fotoevaluation bietet einen methodisch interessanten und zugleich unüblichen Weg, Schule wahrzunehmen und zu verändern. Im Mittelpunkt steht dabei die Fragestellung: Wo in der Schule fühlen sich Schüler/-innen wohl, wo unwohl? Diese Frage lenkt den Blick auf Schule als Lebensort und nicht nur als Institution. Die oben abgebildeten Fotos, die im Rahmen eines universitären Seminars zur Selbstevaluation entstanden, zeigen, dass die Methode auch außerhalb von Schule einsetzbar ist.

Fotografie, so der Erziehungswissenschaftler Burkhard Fuhs (1997), kämpft häufig noch mit dem „Image des Unseriösen“ (S. 266), obwohl sie in Kombination mit Text- und Schriftquellen bedeutende neue Sichtweisen mit einbeziehen kann. Mit ihrer Hilfe könnten Untertöne und unbewusste Prozesse, die nicht so leicht zu artikulieren sind, zum Vorschein kommen. Fotografie gibt dabei nie ein wahrheitsgetreues Abbild der Wirklichkeit, sondern ist immer auch ein Abbild der Realität, wie sie der Fotografieren-

de sieht – wer fotografiert, beeinflusst. Und schließlich deutet auch der Betrachter das Foto. Die Lesart eines Fotos ist somit nicht eindeutig festzulegen.

In diesem Baustein geht es mit der Fotoevaluation um eine kreative Form der Selbstevaluation, die den Blick der Schüler/-innen in den Mittelpunkt stellt – nach einer Einführung in Chancen und Anwendungsmöglichkeiten der Methode geht es um das praktische Vorgehen in einzelnen Schritten und technische Varianten. Zwei schulische Praxisbeispiele zeigen schließlich verschiedene Spielarten der Fotoevaluation, und Sie finden – wie bei jedem Demokratie-Baustein – kommentierte Literatur-Tipps und Links zum Thema.

Der Blick von Schüler/-innen

Als besonders geeignetes Thema für eine Fotoevaluation wird die Frage der Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Umgebung Schule, d.h. Schule als Identifikations- und Wohlfühlort, gewählt: „Wo an der Schule fühlt ihr euch wohl, wo unwohl?“ Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler beschreiben in „Im Dschungel der Gefühle“ (1996) die anfängliche Überraschung, die Schüler/-innen verschiedener Altersstufen äußern, als sie nach ihrem Befinden in der Schule gefragt werden.

Mit der Fotoevaluation rückt die Lebenswelt der Schule in den Mittelpunkt – der Lernzyklus von Frage und Antwort zwischen Lehrer/-in und Schüler/-in, in dem meist nur eine Antwort richtig und der Lehrerin/dem Lehrer schon bekannt ist, wird durchbrochen. Es entsteht eine Situation, in der niemand die Antwort weiß – und auch nicht die Konsequenzen kennt. Hier begeben sich Schüler/-innen auf die Suche, nicht nur nach Motiven, sondern nach ihren eigenen Gefühlen und ihrer Bewertung der Schulsituation. Dabei kann eine Identifikation sowohl mit aber auch gegen die Umgebung entstehen (Schratz; Iby & Radnitzky 2000, S. 149). Man muss sich darauf einstellen, dass Schüler/-innen die Schule sehr emotional wahrnehmen und diskutieren. Von besonderer Bedeutung ist deshalb, dass die Teilnehmer/-innen während der Evaluation ernst genommen werden und die verantwortlichen Gremien für Veränderungsvorschläge offen sind.

Durch die Fragestellung werden die Schüler/-innen und ihr Blick in das Zentrum der Evaluation gestellt: Ihr Expert/-innentum wird wertgeschätzt, sie sind aktive Forscher/-innen. Die Methode lenkt im wahrsten Sinne des Wortes den Blick der Beteiligten auf die Schule als Ort und schafft Bewusstsein für die Schule als Raum, in denen man sich einen großen Teil des Tages aufhält, einen Raum, den man aktiv mitgestalten und in Besitz nehmen kann. Dabei geht es nicht nur um die äußeren Rahmenbedingungen wie den Bau bzw. die Architektur der Schule, sondern auch um die Organisation des Schulalltags oder wie bestimmte Räume emotional besetzt sind (Schratz & Steiner-Löffler 1996, S. 75). Schüler/-innen werden individuelle und wahrscheinlich unerwartete Orte und Situationen wählen.

Schüler/-innen, denen es schwerer fällt, sich verbal zu äußern, haben hier eine Chance, sich in anderer Weise auszudrücken und aktiv einzubringen. Wenn die Ergebnisse schließlich durch öffentliche Präsentation dem weiteren Schulpublikum zugänglich werden, kann sich dieses ebenfalls damit auseinandersetzen und konkrete Maßnahmen zur Verbesserung des Schulalltags zu erarbeiten (ebd., S. 150). Richtig eingesetzt kann eine solche Evaluation weite Kreise ziehen.

Die Fotoevaluation als Methode ist altersübergreifend anwendbar und kann in verschiedenen Fächern als Unterrichtseinheit eingebettet werden.

Beispiel Kunstunterricht:

Wie kann ich eine Örtlichkeit so in Szene setzen, dass sie besonders positiv oder besonders negativ wirkt? Wie komponiere ich ein Bild? Wie kann ich Licht und Farben einsetzen bzw. zur Geltung bringen? Wie kann ich Fotografien (digital) bearbeiten?

Beispiel Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht:

Wie präsentiere ich meine Fotos? Wie kann ich durch schriftliche Kommentierung besonders gut eine Diskussion in Gang setzen?

Die Fotoevaluation kann als Projekt einer ganzen Schule durchgeführt werden, bei der Klassen verschiedener Altersstufen mit einbezogen werden, um ein breites Spektrum von (Un-)Wohlfühlorten zu bekommen. Ein Lehrer oder eine Lehrerin kann aber auch mit einer Klasse alleine eine Evaluation durchführen. In beiden Fällen ist zu beachten, dass, wenn die Ergebnisse tatsächlich eine Änderung herbeiführen sollen, die Schulöffentlichkeit mit einzubeziehen ist (siehe dazu auch „Rückmeldung III: Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen“: <http://www.blk-demokratie.de/ma-db-01.php?id=76&paket=76>).

Vorgehen

Schratz und Steiner-Löffler (1996) beschreiben das idealtypische Vorgehen bei einer Fotoevaluation:

Zunächst gilt es, die Frage des **Fotoapparates** zu klären, d.h. eine möglichst benutzerfreundliche Kamera mit Autofokus und Blitz zu wählen. Gibt es nur eine Kamera, hat das den Vorteil, dass immer nur eine Gruppe von Fotografierenden in der Schule unterwegs ist, und Gruppen sich nicht gegenseitig blockieren.

Dann geht es daran, **Kleingruppen** von vier bis fünf Mitgliedern zu bilden. Als Gruppenkriterien können entweder ähnliche Vorstellungen der Gruppenmitglieder zu bestimmten Schulthemen oder äußerliche **Kriterien** wie die Sitzordnung gelten.

Die Kleingruppen machen sich dann jeweils Gedanken zu der Frage, wo sie sich wohl bzw. unwohl an der Schule fühlen und identifizieren gemeinsam etwa vier bis fünf **Wohl- bzw. Unwohlfühlorte**.

Die Gruppen **planen** jeweils ganz genau, was und in welcher Reihenfolge sie fotografieren wollen und sollten nicht mehr als etwa acht Orte auswählen. In diese Überlegungen fließt auch ein, wie die **Orte inszeniert** werden sollen, z.B. ob mit Personen oder ohne, ob in Nahaufnahme oder in Totale etc.

Schließlich geht jede Gruppe einzeln los, um ihre **Fotos zu machen** und hält sich dabei an einen verabredeten Zeitrahmen, damit die nächste Gruppe pünktlich losziehen kann. Die Aufnahmen werden parallel auch **schriftlich festgehalten**, um die Gruppenarbeiten nachher zuordnen zu können.

Nach **Entwicklung der Fotos** (falls man sich nicht für eine Digital- oder Sofortbildkamera entschieden hat) geht es an die **Gestaltung von Plakaten**, auf denen die Fotos angebracht und mit Text und/oder grafischen Elementen **kommentiert** werden.

Mit Hilfe dieser Plakate können die Kleingruppen ihre Arbeit und **Ergebnisse** einem Plenum **vorstellen**, sie dienen damit als Diskussionsgrundlage. Im Gespräch kann man schließlich zu einer **Zusammenfassung der Ergebnisse** und **möglichen Ansätzen zur Verbesserung** der Situation kommen.

Technische Varianten

Je nachdem, welche Schüler/-innen die Fotoevaluation durchführen und welches Ziel sie damit verfolgen, lohnt es sich, verschiedene Kameratypen einzusetzen. Die folgenden Aspekte können Ihnen bei der Auswahl eine erste Anregung bieten:

Polaroid-Kamera

Die Kamera ist einfach zu bedienen. Die Fotos sind unmittelbar zu betrachten und können weiter verarbeitet werden. Die Filme sind allerdings relativ teuer.

Kleinbild-Autofocus-Kamera

Eine einfache Kleinbild-Kamera ist ebenfalls einfach zu bedienen. Abzüge sind in verschiedener Größe möglich und bieten somit zusätzliche Gestaltungsspielräume, nicht zuletzt für spätere Präsentationen.

Spiegelreflexkamera

Soll eine solche Kamera entsprechend ihren technischen Möglichkeiten genutzt werden, sollten Schüler/-innen entsprechende Kenntnisse haben oder vermittelt bekommen. Diese Kamera eignet sich daher eher für ältere Schüler/-innen und in Fächern, wie z.B. Kunst, oder Projekten, in denen eine entsprechende Einarbeitung sinnvoll integriert werden kann.

Digitalkamera

Mit einer Digitalkamera bieten sich viele Möglichkeiten der Modifikation des Motivs schon während der Aufnahme und insbesondere bei der Weiterverarbeitung. Es entstehen keine Film-Kosten, statt dessen sind entsprechende Computer- und Drucker-Ausstattung vonnöten. Je nach Modell erfordert eine Digitalkamera komplexere Kenntnisse des Benutzers/der Benutzerin.

Praxisbeispiele

Zwei Beispiele aus der Praxis illustrieren, dass eine Fotoevaluation vielfältig und mit unterschiedlichen Zielrichtungen eingesetzt werden kann.

Beispiel 1: Gymnasium in Wien

Schratz und Steiner-Löffler (1996) berichten von einer Fotoevaluation mit einer 2. Klasse in einem österreichischen Gymnasium. Lehrerin und Schüler/-innen einigen sich auf folgende acht Schritte, die sie in zwei Doppelstunden durchführen:

Bildung von Fünfergruppen – Kriterium „Gleichgesinnte bezüglich Stunden- und Pausengestaltung“.

Gemeinsames Suchen von etwa vier Orten, an denen sich die Gruppe wohl fühlt und vier Orten, an denen sie sich unwohl fühlt.

Festlegen der Reihenfolge, in der die Orte fotografiert werden sollen, und wie die Orte inszeniert werden sollen, ob mit oder ohne Personen.

Fotografieren in einer halben Stunde, wobei genau festgelegt wird, wer wann fotografiert und posiert. Es sollen nicht mehr als zehn Fotos pro Gruppe gemacht werden.

Zeitgleiches Dokumentieren der gemachten Fotos zwecks Zuordnung der Fotos zu den Gruppen.

Erstellen von Plakaten, auf denen die Fotos der positiv und negativ empfundenen Orte gegenübergestellt und kommentiert werden.

Präsentation der Plakate und Diskussion über die Situation.

Gemeinsames Auswerten der Fotoevaluation.

Sie beschreiben vor allem die Phase der Diskussion um die Gestaltung der Plakate und ihren Inhalt als besonders intensiv und spannend. Es werden nicht nur ästhetisch-gestalterische Fragen gestellt (Wie kann der Gegensatz zwischen den positiv und negativ belegten Orten bildnerisch umgesetzt werden?), sondern auch grundsätzliche Diskussionen geführt (Soll die ganze Gruppe einen Raum negativ beurteilen, wenn nur ein Gruppenmitglied ihn als negativ wahrnimmt?).

Ganz radikal wird diskutiert, ob nicht eigentlich die ganze Schule ein „Unwohlföhlort“ ist (S. 74). So wird der Ausgang als einzig positiver Ort gewählt, „weil er die Freiheit hinter sich birgt“. Der Kommentar zu dem Konferenzzimmer, „aus diesem Zimmer kommt der Stoff für eine langweilige Stunde“, deutet darauf hin, daß es hier nicht nur um den Ort geht, sondern um eine bestimmte Form des Unterrichts (S. 73). Besonders deutlich wird die emotionale Involviertheit während der Präsentation der einzelnen Gruppen.

Den ZuhörerInnen fällt es nicht leicht, geduldig zu bleiben, insbesondere wenn sie Orte ganz anders empfinden.

In der folgenden Diskussion gibt es viele Kontroversen: Gruppen ernten sowohl „begeisterte Zustimmung“ wie „großen Widerspruch“ (ebd.). Einige SchülerInnen stellen fest, daß sie sich insgesamt an der Schule wohl fühlen, und daß die Abneigung der anderen gegen die Schule nichts mit der Schule als Gebäude, sondern mit ganz anderen Ursachen zusammenhängt.

Die Klasse diskutiert anschließend genau diese Frage: Wie hängt (Nicht-) Wohlfühlorte mit schulischen, sozial/emotionalen und häuslichen Problemen zusammen? Deutlich wird in diesem Beispiel, daß die Lehrerin keine unbeteiligte Außenstehende, sondern unmittelbar beteiligt ist und so auch von den Schüler/-innen wahrgenommen wird. Die Schüler/-innen wollen die Plakate schließlich öffentlich machen und Verbesserungsstrategien für die Orte, die die meisten negativ empfinden, entwickeln. Die Evaluation ist in der Schule nicht unbemerkt geblieben – andere Klassen möchten ebenfalls eine Fotoevaluation durchführen.

Beispiel 2: Gesamtschule in Großalmerode

Eine Schule in Großalmerode hat ihre Fotoevaluation auch online dokumentiert (<http://www.vts-grossalmerode.de/profil/schulprogramm/fotoevaluation.htm>). Hier wird die Evaluation, ganz anders als im vorigen Beispiel, von den Schüler/-innen in Eigenregie durchgeführt – jedoch nur von Schüler/-innen, die „an der aktiven Gestaltung ihrer Schule interessiert sind“ und die die Fotoevaluation in ihrer Freizeit erarbeiten. Die Fotoevaluation wird von der Schüler/-innenvertretung organisiert und ist Teil des schulinternen Evaluationsprogramms. Fotoevaluation bildet nicht nur Aktuelles, sondern auch Entwicklungen ab und wird regelmäßig den zuständigen Gremien vorgestellt. Die Präsentation der Ergebnisse im Aufenthaltsraum der Schüler/-innen ist von vorneherein mit eingeplant, um weitere zur Teilnahme zu motivieren. Die (Zwischen-) Ergebnisse sind sowohl in Fotos von den gestalteten Plakaten als auch in einer zusammenfassenden Tabelle auf der Schulwebsite festgehalten.

Liest man die Kommentare und betrachtet man die Fotos der Orte auf den Plakaten, so wird schnell ein völlig anderer Ansatz der Fotoevaluation deutlich. Hier sind die Orte vorgegeben und uninszeniert, sachlich, ohne Personen fotografiert. Die Kommentare der Schüler sind mehr praktisch, auf die tatsächliche räumliche Situation bezogen, auf Dinge, die funktionieren oder eben nicht (gut einsetzbare Tafel, nur einen Internetanschluss). Hier scheint eher keine emotionale Verbundenheit zu herrschen, es gibt nur einige subjektive Kommentare zu „schön“, oder „kreativ“ gestalteten oder „langweilig wirkenden“ Orten.

Methodenreflexion

Fotoevaluation hilft wahrzunehmen und zu reflektieren – und einen Prozess der Kommunikation und Auseinandersetzung anzuregen, bei dem alle gleich wichtig sind, alle die gleichen Ausgangsvoraussetzungen und Chancen haben. Hier ist nichts vorgegeben, die Evaluation ist offen für alle Meinungen und Ideen – alles kann angegangen und kritisiert, aber auch gelobt werden. Die Fotografie ist dafür besonders geeignet – alles kann mit „ins Bild“, alles kann inszeniert werden. Die Fotos leisten ihren Beitrag dazu, der Komplexität der Frage gerecht zu werden. Hier geht es um eine ganz vielschichtige Wirklichkeit, und jeder ist dazu eingeladen, seine eigene Sichtweise zu finden und zu äußern, in Zusammenarbeit oder auch Meinungsverschiedenheit mit den anderen.

Den Schüler/-innen wird in dem Prozess des Reflektierens einiges klar, was sie selbst, ihren Alltag und ihr Leben betrifft. Indem ihnen der Zusammenhang zwischen Wohlfühlen/Unbehagen und der Schule als Ort, als System und als Beziehungsgeflecht klarer wird, wird es ihnen erleichtert, sich an den für sie richtigen Stellen für oder gegen etwas einzusetzen (mehr dazu unter „<http://www.blk-demokratie.de/ma-db-01.php?id=65&paket=65>“)

Nicht zu unterschätzen ist dieser Lernprozess auch für Lehrer/-innen und andere, die an der Schule beteiligt sind. Fotoevaluation macht es möglich, nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene, seien es Lehrer/-innen, Schulleitung, nicht-pädagogische Mitarbeiter/-innen, Eltern etc. mit einzubeziehen.

Literatur-Tipps

Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1996): Im Dschungel der Gefühle: Fotografie als Medium der (Selbst-)Reflexion; in: M. Schratz: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim: Beltz, S. 68-82

In diesem Kapitel geht es insbesondere um die Perspektive von Schüler/-innen und die (oft auch emotionale) Bedeutung die der fotografische Zugang zur eigenen Umwelt und Realität für sie erhalten kann.

Schratz, M.; Iby, M. & Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim: Beltz

Im Abschnitt Q 5 Fotoevaluation (S. 145-152) steht das praktische Vorgehen sehr konkret und präzise im Mittelpunkt – ein wunderbarer Leitfaden für die Durchführung einer Fotoevaluation.

Fuhs, B. (1997): Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften; in: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa, S. 265-285

Fuhs ordnet das Medium der Fotografie und die Methode des Fotografierens in die Erziehungswissenschaft ein – ein sehr lesenswertes Kapitel für alle, die sich auch auf einer theoretischen Ebene mit dem Thema beschäftigen möchten.

Links

<http://www.vts-grossalmerode.de/profil/schulprogramm/fotoevaluation.htm>

Fotoevaluation einer Schule in Großalmerode. Hier wird die Evaluation von Schüler/-innen in Selbstregie durchgeführt. Teilnehmende sind hier jedoch nur die Schülerinnen, die „an der aktiven Gestaltung ihrer Schule interessiert sind“ und in ihrer Freizeit die Fotoevaluation erarbeiten. Die Fotoevaluation, die von der Schülervertretung organisiert wird, ist Teil des schulinternen Evaluationsprogramms, die die Schule und ihr Programm als „dynamisches System“ weiterentwickeln hilft. Die Prozeßhaftigkeit der Fotoevaluation wird hier betont, da sie nicht nur Aktuelles, sondern auch Entwicklungen bildlich festhalten und darstellen kann.

<http://www.qis.at/qisfb.asp?Dokument=31>

Auf dieser Seite des österreichischen Projektes Qualität in Schulen (QIS) findet sich unter dem Menüpunkt „Lebensraum Klasse und Schule“ der Unterpunkt „Fotoevaluation“, der eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens bei einer Fotoevaluation bietet, detailliert auf Gelingensbedingungen eingeht und u.a. eine Checkliste Fotoevaluation für Schülerinnen und Schüler (<http://www.qis.at/pdf/omk2i14.pdf>) zur Verfügung stellt. Das komplette Kapitel Fotoevaluation ist dort auch als pdf-Dokument (http://www.qis.at/pdf/om/omk2_2.pdf) verfügbar

Exkurs: Arbeit mit Portfolio

Kirsten Schroeter

Ein Portfolio (ital. für „Brieftasche“) oder auch eine Mappe ist eine gängige Beurteilungsform bei Künstler/-innen und Journalist/-innen, anhand derer sie außer den Produkten, die sie geschaffen haben, ihren Werdegang und ihre Vielfalt demonstrieren. Wie kann ein Portfolio in der Schule und im Unterricht eingesetzt werden?

Im schulischen Kontext erfasst ein Portfolio neben den üblichen Leistungsprodukten von Schüler/-innen (Klausuren, Hausaufgaben etc.) repräsentative Dokumente des Lernens, die sowohl Lernergebnisse als auch Lernentwicklungen abbilden – sozusagen als „Auswahl von Beweismitteln“. Die Portfoliogestaltung selbst liegt in der Verantwortung der Schüler/-innen und erfordert, dass diese sich persönliche Ziele setzen – die Arbeit am und mit dem Portfolio unterstützt sie somit auch dabei, einen Handlungsplan zu entwickeln und zu überprüfen. In Portfolio-Gesprächen geben die Lehrer/-innen schließlich ihren Schüler/-innen auf der Basis der Dokumentationen individuelle Rückmeldungen.

Rahmenthema und Dimensionen des Portfolios werden entweder von den Lehrer/-innen im Vorfeld erarbeitet oder gemeinsam mit den Schüler/-innen entwickelt. In jedem Fall sollten Lehrer/-innen und Schüler/-innen, die die Arbeit mit dem Portfolio beginnen, vereinbaren, wie das Portfolio eingesetzt wird, welches Ziel damit verfolgt wird und wie es in die Benotung einfließt. Das alles klingt nach einem aufwändigen Vorgehen – was spricht für den Einsatz von Portfolios?

Portfolios unterstützen Schüler/-innen dabei, ihren eigenen Lernprozess systematisch zu reflektieren. Sie gehen von einem personenzentrierten Ansatz aus und berücksichtigen Kreativität, Selbstständigkeit, Spontaneität – neben Lernergebnissen steht die Entwicklung des Einzelnen im Mittelpunkt des Interesses. Portfolios verfolgen dabei eine doppelte Zielrichtung – sie dienen zur Selbstbeurteilung auf Seiten der Schüler/-innen und ermöglichen zugleich eine Fremdeinschätzung durch Mitschüler/-innen und/oder Lehrer/-innen.

Wie sieht ein solches Portfolio dann aus? Ganz verschieden! Es gibt viele verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten. Eine grundlegende Unterscheidung ist aber, ob es sich um eine Auswahl der besten Leistungsergebnisse und -prozesse handelt („Best-Work-Portfolio“) oder um eine Dokumentation der Leistungsentwicklung, die Ergebnisse unterschiedlicher Güte und Vorläufiges enthält („Growth-and-Learning-Progress-Portfolio“) – letzteres ist sicherlich empfehlenswert, wenn man eine reine „Darstellungskultur“ vermeiden möchte, die Fehler oder (vermeintliche) Irrwege ausschließt.

Ein bekanntes und recht weit entwickeltes Beispiel für Portfolio-Arbeit ist das „Europäische Sprachen-Portfolio“. Es besteht aus

- einem Sprachen-Pass, in dem offizielle Qualifikationen eingetragen werden,
- einer Sprachen-Biografie mit persönlichen Beschreibungen von Sprach- und Kulturerfahrungen und Selbstevaluationen von sprachlichen Kompetenzen,
- einem Dossier, das selbst ausgewählte Dokumente des Lernens enthält.

Ein Portfolio enthält also in der Regel Arbeitsergebnisse, die im Rahmen des Unterrichts von Schüler/-innen gefordert werden, ebenso wie Arbeitsergebnisse, die außerhalb des Unterrichts auf Initiative der Schüler/-innen entstehen – und darüber hinaus Reflexionen der Schüler/-innen sowie Rückmeldungen und Beobachtungen der Lehrer/-innen über Lernprozess und Lernergebnisse.

Materialien

http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_presse/sprachen/index.htm#download

Wer sich für das Europäische Sprachenportfolio interessiert, kann sich hier anhand von Materialien aus dem Thüringer Modell, die als Download zu Verfügung stehen, ein konkreteren Eindruck verschaffen.

<http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=377917.htm>

Hier finden Sie online Materialien für das Portfolio „Meine neue Schule“, das Fünftklässler/-innen beim Übergang in eine weiterführende Schule dabei unterstützt, einander und die neue Schule am PC kennen zu lernen. Alle Arbeitsblätter und die Unterrichtseinheiten sind als Download verfügbar.

Links

<http://englisch.schule.de/portfolio.htm>

Hier befindet sich ein Forum sowohl für einzelne Lehrer/-innen, die Portfolios in ihrer Arbeit einsetzen, sowie auch für ganze Schulen, die mit Portfolios arbeiten (wollen). Das noch junge Forum, das in Kooperation zwischen der Universität Bielefeld und dem Friedrich Verlag entstanden ist, bietet Gelegenheit für Erfahrungsaustausch aber auch Informationen über Portfolioarbeit – hilfreich ist die umfangreiche Linksammlung zu den verschiedenen Aspekten von Portfolios (Sprachenportfolio, Portfolio für Medienkompetenz, Portfolio und Prüfung, Portfolio in der Lehrerbildung etc.).

<http://www.veritas.at/portfolio>

Über die Grenze geschaut: Unter dieser Adresse finden Sie eine Netzwerk des österreichischen Veritas-Verlages mit weiterführenden Literaturhinweisen und der Gelegenheit, Rat und Informationen zu erhalten.

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomk/medio/portfolio/konzept_layer.htm

<http://culture2.coe.int/portfolio/>

Portfolio konkret: Hier erhalten Sie weitere Informationen über und Beispiele für das Portfolio Medienkompetenz – zum einen auf Deutsch auf der Seite des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule, zum anderen auf Englisch auf der Seite der Europäischen Kommission, die dieses Entwicklungsprojekt maßgeblich konzipiert und entwickelt hat.

Literatur-Tipps

Brunner, I. & Schmidinger, E. (2001): Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas

Eine gute und praktisch orientierte Einführung zum Einsatz von Portfolios im Fachunterricht.

Grunder, H.-U. & Bohl, T. (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Dieser Text geht nicht nur auf den Einsatz von Portfolios ein, sondern beleuchtet insgesamt alternative Formen der Leistungsbeurteilung im Sekundarbereich.

Baustein Rückmeldung (I): Rückmeldungen gestalten

Rückmeldungen gestalten

Ist die Datenerhebung durchgeführt, stellt sich die für alle Beteiligten spannende Frage nach den Ergebnissen. Im Mittelpunkt stehen die Auswertung, Präsentation und Interpretation des möglicherweise vielfältig erhobenen Datenmaterials wie Fragebögen, Interviews, Protokolle, Fotos, Filme, Wandplakate etc. Es geht dabei im Wesentlichen um die gemeinsame Auslegung der Daten und Ergebnisse, sowie die Erörterung und Planung von Konsequenzen, die sich aus der Evaluation ergeben. Die Bausteine Rückmeldung 1-3 beschäftigen sich mit dieser Thematik.

In diesem ersten Baustein geht es zunächst eine allgemeine Einführung in die Gestaltung von Rückmeldeprozessen und die damit verbundenen Arbeitsschritte. Im zweiten Baustein „Ergebnisse sichtbar machen“ geht es um die eigentliche Auswertung von erhobenen Daten, während der dritte Baustein „Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen“ vertieft, wie Evaluationsergebnisse für verschiedene Zielgruppen präsentiert und berichtet werden können.

Eine gute Einführung in alle damit zusammen hängenden Fragen gibt die Übersicht, die seitens des DIPF für die Gestaltung der Rückmeldung für die externe Evaluation im BLK-Programm Demokratie lernen und leben zusammengestellt wurde – sie steht Ihnen hier als Download zur Verfügung. (s.u.)

Die Auswertung von Daten ist ein durchaus anspruchsvolles Vorhaben, da nur an Teilaspekten gearbeitet werden kann und die Aufarbeitung von Ergebnissen auch immer eine Art „Fleißarbeit“ ist. Daher bietet sich auch hier eine bestimmte Systematik an. Die in Teilaspekten zerlegten Daten müssen nach der Auswertung wieder zu einem Ganzen zusammengefügt werden – eine wichtige Voraussetzung, um Erkenntnisse für den weiteren Prozess zu gewinnen. Es ist also notwendig, dass zunächst einzelne Teile der Erhebung ausgewertet und dann in einem zweiten Schritt zusammengefügt werden.

Als bewährter Rahmen für ein sogenanntes **Datenfeedback** empfiehlt sich eine eigens dafür vorgesehene Fachbereichs- oder Schulkonferenz, damit alle beteiligten Personen, die diesen Arbeitsbereich mitgestalten, wie z. B. alle Lehrer eines Fachbereichs oder auch das gesamte Kollegium, sich einbringen können.



Quelle: E. Radnitzky, M. Schratz (Hg.): Der Blick in den Spiegel. Innsbruck/Wien/München 1999. Verwendung der Illustration mit freundlicher Genehmigung des Studien-Verlages.

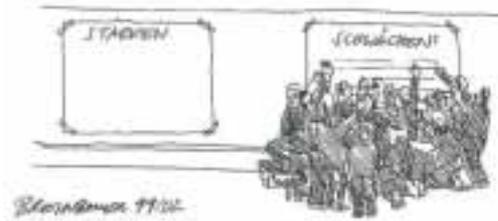
Dies ist auch notwendig, da Schlussfolgerungen/Entscheidungen von allen getragen werden müssen. Sollten Eltern oder Schüler/-innen befragt worden sein, ist zu klären, wie diese beteiligt werden können bzw. wie diese über die Ergebnisse informiert werden. Es gehört in jedem Fall zum Standard einer guten (Selbst-)Evaluation, dass Befragte in geeigneter Weise über die Ergebnisse informiert werden.

Arbeitsschritte

Welche Arbeitsschritte sind zu berücksichtigen? Generell hat sich folgendes Vorgehen in der Auswertungsphase als sinnvoll erwiesen:

- Phase 0: Eine Projektgruppe nimmt eine erste Sichtung und Vorab-Auswertung der Daten vor und bereitet die Präsentation vor.
- Phase 1: Die aus der Bestandsaufnahme gesammelten **Daten werden vorgestellt**. Die Beteiligten sollen einen ersten Eindruck über die Evaluationsmaßnahmen gewinnen.
- Phase 2: Es empfiehlt sich, die **Daten** in Kleingruppen **auszuwerten**. Dazu bekommt jede Kleingruppe einen kleinen Teil des Datensatzes, um diesen auszuwerten. Sollte der Kolleg/-innenkreis kleiner sein, muss jede Kleingruppe entsprechend mehr Datensätze verarbeiten.
- Phase 3: Die in den Gruppen ausgewerteten **Daten werden nun interpretiert**. Es ist sicherlich von Vorteil, mit Visualisierungstechniken zu arbeiten. Die folgenden Auswertungsfragen können dabei hilfreich sein:
- Was überrascht uns?
 - Womit haben wir gerechnet?
 - Was sagen uns diese Daten?
 - Was heißt das aus verschiedenen Perspektiven (Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern)?

Aspekte, die für Eltern oder Schüler von Bedeutung sind, sollten diesen vorgelegt werden, um möglichst viele Interpretationsunterschiede sichtbar zu machen.



Quelle: E. Radnitzky, M. Schratz (Hg.): Der Blick in den Spiegel. Innsbruck/Wien/München 1999. Verwendung der Illustration mit freundlicher Genehmigung des Studien-Verlages.

Wichtig ist, sowohl Kritisches als auch Positives zu identifizieren – Selbstevaluation dient schließlich sowohl der Identifizierung von Schwachstellen wie auch der Sicherung von Erfolgen.

Phase 4: Die Ergebnisse der Auswertung bzw. deren Interpretation müssen nun zusammengetragen und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Jede Kleingruppe stellt dazu ihre Ergebnisse vor und erläutert diese. Danach besteht die Möglichkeit, über die Ergebnisse im einzelnen und im Gesamtzusammenhang zu diskutieren. Aus gewonnenen Erkenntnissen lassen sich entsprechende **Konsequenzen vereinbaren**, hinsichtlich der Frage nach Handlungsbedarf, Entwicklungszielen usw.

Auf das Evaluationsteam kommt abschließend noch die Aufgabe zu, einen kurzen **Bericht** zu verfassen, in dem die Herangehensweise, die Ziele und wichtigen Ergebnisse der Evaluation dokumentiert werden.

Hinweise zum Vorgehen

Was ist beim Vorgehen zu beachten? Zu Beginn des Auswertungsprozesses ist es zunächst wichtig zu entscheiden, wer miteinbezogen werden soll. Überlegt werden muss, ob und wie Kollegen, Schulleitung, Schulträger, Eltern und Schülerschaft miteinbezogen werden. Sind zunächst nur Schulleitung und Kollegen beteiligt, ist zu überlegen, ob die anderen Interessengruppen zu einem späteren Zeitpunkt informiert werden sollen. Ergebnisse erst zum Abschluss der Auswertung zu veröffentlichen, ist nicht unbedingt sinnvoll. Zum Beispiel ließe sich im Rahmen eines pädagogischen Tages ein Zwischenstand der Ergebnisse kommunizieren und mit den unterschiedlichen Gruppen der Schule diskutieren. Aus der Diskussion sollten Konsequenzen für die Arbeit an der Schule folgen, d.h., es sollten Ziele vereinbart werden. Für die Zielfindung ist es wichtig, dass möglichst viele Personen beteiligt sind, dass die Ziele realistisch bleiben und zum bisherigen Programm der Schule passen.

Um herauszufinden, ob die Ziele wie vereinbart erreicht sind, sollte festgelegt werden, woran dieser Erfolg erkennbar festgemacht werden kann. Dazu werden die Ziele sehr konkret aufgeschrieben, die konkreten Aufgaben benannt und zuständige Personen zugeordnet. Hinzugefügt werden Indikatoren für die erfolgreiche Umsetzung. Schließlich ist zu klären, wer den Erfolg der Ziele beurteilen soll.

Die nächsten Termine, an denen Veränderungen im Hinblick auf die gesetzten Ziele überprüft werden, bilden den Abschluss einer jeden Sitzung und verhindern so, dass die Dinge verschleppt werden.

Literatur-Tipps

Schratz, M., Iby, M./Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente, Weinheim: Beltz

Das Arbeitsbuch gibt praktische Anregungen und Beispiele. Es enthält konkrete Vorschläge zur praktischen Umsetzung an der Schule. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Qualitätsentwicklung.

Links

<http://www.qis.at/qis.asp?dokument=3>

Die Seite des österreichischen Projektes „Qualität und Schule“ bietet hier in der Rubrik „Verfahrensvorschläge“ eine Fülle von hilfreichen Hinweisen zur Gestaltung von Rückmeldungen, zur Datenanalyse und -aufbereitung sowie zur Darstellung von Evaluationsergebnissen, die praxisnah und ausführlich beschrieben werden.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/uekontaktschulen/medio/Arbeitshilfen/EvSel.htm>

Das Landesinstitut Nordrhein-Westfalens bietet auf seiner Seite eine Vielzahl von Arbeitshilfen – unter der Rubrik „Evaluation und Schulentwicklung“ gibt es hilfreiche Materialien zur Frage, wie durch Evaluation Entwicklungsprozesse beginnen, „wie der Innovationswürfel ins Rollen kommt“ und wie Datenfeedback gestaltet werden kann.

Download: Rückmeldungen nutzen

Wie können Sie die Rückmeldung für Ihre Schule nutzen?

Im Folgenden wird eine Reihe von Schritten vorgeschlagen, denen die Arbeit mit Evaluationsergebnissen an der einzelnen Schule folgen könnte. Sie selbst werden aufgrund der konkreten Gegebenheiten in Ihrer Schule am Besten entscheiden können, inwieweit Sie diesem Muster folgen.

Über Beteiligte an der Auswertung entscheiden

Zunächst ist es wichtig, Klarheit darüber zu gewinnen, wer in die Auswertung der Ergebnisse einbezogen werden soll: Ist dies eine Aufgabe der Schulleitung, der Gruppe, die für das Demokratieprogramm verantwortlich ist, oder ist es eine Aufgabe aller Interessierten? Sind mit Interessierten die Kollegen und Kolleginnen gemeint, oder auch Eltern und Schülerschaft? - Wenn zunächst eine Auswertungsgruppe aus dem Kollegium gebildet wird, ist es wichtig, sich zu überlegen, wie Eltern, Schüler und Schülerinnen, eventuell auch der Schulträger, zu einem späteren Zeitpunkt einbezogen werden sollen.

Einen Überblick über die Ergebnisse gewinnen

Um einen Überblick zu gewinnen, ist es zuerst sinnvoll nach den Befunden zu suchen, die am stärksten auffallen. Auffällig kann ein Ergebnis sein, weil der Wert für Ihre Schule Sie überrascht, oder weil dieser Wert im Vergleich zu anderen Schulen hervorsticht.

Ausgehend von solchen Ergebnissen liegt die Frage nahe, wie diese mit Ihren eigenen Erfahrungen und eventuell mit den Ergebnissen einer eigenen Bestandsaufnahme zusammenhängen. Diese Frage kann nur in jeder Schule vor Ort beantwortet werden. (Eine Möglichkeit der Arbeit besteht darin, diesen Schritt zunächst in verschiedenen Gruppen vorzunehmen, und sich dann die Ergebnisse wechselseitig vorzustellen.)

Ergebnisse auswerten

Eine schulrelevante Auswertung erfolgt, indem Sie nach möglichen Ursachen für Ergebnisse fragen. Dabei geht es zunächst um Rahmenbedingungen, an denen Sie in der Schule nichts ändern können und dann um innerschulische Bedingungen, die Sie als Schule positiv beeinflussen können. Welche Rolle könnte dabei das Demokratieprogramm spielen?

Ergebnisse und erste Auswertung mehr Menschen bekannt machen

Es ist nicht unbedingt sinnvoll, der Schulöffentlichkeit erst zum Abschluss der Auswertung über die Ergebnisse zu berichten. Besser ist es, nach kürzerer Zeit einen Arbeitsstand weiterzugeben und diesen (z. B. im Rahmen eines Pädagogischen Tags mit Vertreter/-innen unterschiedlicher Gruppen in der Schule) zur Diskussion zu stellen.

Konsequenzen vereinbaren

Die Diskussion sollte zu Konsequenzen für die Arbeit in der Schule führen. Mit welchem Ziel soll was geändert werden? Wichtig ist, dass bei dieser Arbeit möglichst viele Menschen beteiligt und die Konsequenzen nicht überfordernd sind. Darüber hinaus sollten sie zu dem passen, was in der Schule sonst Programm ist.

Festlegen, woran Erfolg erkannt wird

Weiterhin ist es wichtig, gemeinsam festzulegen, wie und in welchen Abständen überprüft werden soll, ob die Konsequenzen tatsächlich zu den gewünschten Zielen geführt haben. Dazu ist es notwendig, sich *möglichst konkret aufzuschreiben*, was von wem getan werden soll und woran der Erfolg erkannt werden soll. Weiterhin ist zu klären, wer beurteilen soll, inwieweit die aufgeschriebenen Ziele erreicht wurden.

Festlegen, wann wieder über das Thema gesprochen werden soll

Dinge die im Sand verlaufen, lassen oft ein ungutes Gefühl zurück. Jedenfalls wird keine dauerhafte Verbesserung erreicht, wenn nicht feststeht, wann erneut über ein Thema gesprochen werden soll. Deshalb sollten Terminabsprachen (inklusive Absprache über Themen des nächsten Termins) den Abschluss eines jeden Treffens im Rahmen der Arbeit mit Evaluationsergebnissen bilden.

Baustein Rückmeldung (II): Ergebnisse sichtbar machen

Ergebnisse sichtbar machen

Am Ende der Erhebungsphase liegt in der Regel unterschiedliches Datenmaterial aus einer Vielzahl von Quellen vor. Ist das nun das Ergebnis der Selbstevaluation? Ist die Evaluation damit abgeschlossen?

Tatsächlich wartet jetzt noch ein weiterer wichtiger Schritt auf Sie: Damit die Selbstevaluation für Ihre Arbeit und Ihre Schule eine Wirkung zeigt, ist es nötig, sich über die Ergebnisse zu verständigen – sie also erst einmal zu verstehen und schließlich ein gemeinsames Verständnis darüber mit den anderen Beteiligten herzustellen. Für eine in diesem Sinne erfolgreiche Auswertung müssen die Daten anhand der konkreten Fragestellungen und Annahmen analysiert werden. Die darzustellenden Ergebnisse werden dabei so aufbereitet und beschrieben, dass das Charakteristische leicht erkannt werden kann. Dazu kann man sich verschiedener Tabellen und Grafiken zur Veranschaulichung bedienen.

Zur Beurteilung etwa eines durchgeführten Schulprojekts könnten verschiedene Daten erhoben werden:

- Befragung der Schülerinnen,
- Interviews mit den Lehrern,
- Protokolle von Unterrichtsbeobachtungen.

Dabei besteht die Möglichkeit, auf mehrere Datenquellen zurückzugreifen. Zunächst werden einzelne Teile des Datenpuzzles ausgewertet. In einem zweiten Schritt kann eine Gesamtbilanz erarbeitet werden. Wenn einzelne Teilbereiche ausgewertet sind, müssen diese in Beziehung zueinander gesetzt werden. Es ist durchaus üblich, auf bereits ausgewertete Teile der Erhebung zurückzukommen, wenn sich Widersprüche oder Fragestellungen zu späterem Material ergeben. Dieser Vorgang kann sich häufiger wiederholen, bis letztendlich ein Gesamtergebnis vorliegt.

Grundsätzlich kann die Auswertung der Ergebnisse **quantitativ** oder **qualitativ** erfolgen. Unter quantitativen Daten werden in diesem Zusammenhang entstandene Zahlenmengen verstanden (z.B. zur Auswertung einer Projektwoche), die mit Hilfe eines Fragenbogens erhoben wurden. Demgegenüber bestehen qualitative Daten nicht aus Zahlen, sondern aus schriftlichem Text oder Aufzeichnungen (Tonband, Video). So ist z.B. die Befragung des Lehrerkollegiums zur Zufriedenheit mit seiner Arbeitssituation mittels Interviews eine qualitative Erhebung.

Im Rahmen der Auswertung sollte nach Ursachen der Ergebnisse gefragt werden. Dabei lassen sich Rahmenbedingungen für die Schule, auf die es keinen Einfluss gibt, unterscheiden von innerschulischen Bedingungen, die durchaus gestaltbar sind.

Quantitative Auszählungen

Zunächst wird kontrolliert, ob die eingegangenen Bögen ausgefüllt sind, leere oder halb leere Bögen sollten nicht berücksichtigt werden. Gelegentlich kommt es vor, dass sich jemand einen „Spaß“ erlaubt und den Fragebogen völlig sinnlos ausfüllt – auch solche Fragebögen können nicht berücksichtigt werden.

Des Weiteren müssen die abgegebenen und ausgefüllten Fragebögen gezählt werden. Dazu ist es hilfreich, diese zu nummerieren - von 1 bis n -, wobei n die Zahl der insgesamt abgegebenen brauchbaren Bögen ergibt. Die Sortierung der Bögen sollte zufällig sein. Die Nummerierung wird einfach auf die erste Seite rechts oben geschrieben.

Nun werden im Rahmen der quantitativen Erhebung die **Häufigkeiten** ausgezählt, die dann in Prozentpunkten dargestellt werden können. Daraus lassen sich entsprechend Kuchen- oder Balkendiagramme erstellen. Schon aus diesen einfachen Auszählverfahren können interessante Erkenntnisse gewonnen werden. Beispiel für eine einfache Tabelle, in der einfache Häufigkeiten dargestellt werden:

Anzahl Computer	Anzahl/Schüler/-innen	%
0	27	21,4%
1	62	49,2%
2	25	19,8%
3 und mehr	12	9,6%
	n=126	100,0%

Erklärung: Die Tabelle zeigt zunächst die Anzahl der vorhandenen Computer in den einzelnen Familien. Es fällt auf, dass in einigen Familien 2 und mehr Computer vorhanden sind und dass in 21,4 % der Familien überhaupt keine Computer vorhanden sind. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass Schule zur Chancengleichheit beiträgt, wenn sie sich mit neuen Medien beschäftigt.

Häufigkeitsauszählungen und die entsprechenden grafischen Darstellungen dienen der vollständigen und umfassenden Beschreibung verschiedener Merkmale oder Eigenschaften.

Der **Mittelwert** hat dagegen eine zusammenfassende und informationsverdichtende Funktion. Die Ermittlung des Mittelwerts (des arithmetischen Mittels) ist zu empfehlen, wenn der Schwerpunkt einer Verteilung identifiziert werden soll – z.B. das durchschnittliche Alter einer Klasse. Der Mittelwert ist dementsprechend die Summe aller Werte, geteilt durch die Anzahl der Fälle.

Bei der Auszählung quantitativer Erhebungen kann ein Computer selbstverständlich hilfreiche Dienste leisten. Allerdings wird dies erst sinnvoll bei einer Anzahl von mehr als 100 Personen. Bei weniger Personen oder bei sehr kurzen Fragebögen ist es eher sinnvoll, auf die bewährte Strichliste zurückzugreifen.

Manchmal lässt sich die Auswertung einer Befragung, an der Schüler/-innen beteiligt sind, sogar sinnvoll mit der Unterrichtsgestaltung verbinden, wenn es etwa in der Ma-

thematik darum geht, Prozentrechnung praktisch anzuwenden, oder im Informatik-Kurs zum Thema Techniken der Datenverarbeitung.

Beispiele für die grafische Darstellung von Häufigkeiten und Mittelwerten finden Sie in unseren Download am Textende (s.u.). Hier finden Sie ebenfalls Anleitungen, wie Sie mit Hilfe des Excel-Programms unkompliziert solche Grafiken erstellen können.

Qualitative Auswertung

Qualitatives Datenmaterial (Interviews, Beobachtungsprotokolle, Videomitschnitte, Fotos) bedarf einer anderen Auswertungsmethode. Hier besteht die Herausforderung darin, aus den wenig strukturierten Aussagen bestimmte Regelmäßigkeiten herauszuarbeiten.

Um eine systematische Auswertung zu ermöglichen, muss die Evaluationsgruppe bestimmte Richtlinien/Kategorien vorgeben. Es ist also möglich, die Antworten zu **kategorisieren**, z.B. nach den Qualitätsteilbereichen, und die Häufigkeit nach Nennungen in den Teilbereichen abzuzählen. Daraus lässt sich eine geordnete Tabelle herstellen.

Der Vorgang der Zuordnung erfolgt in zwei Schritten:

1. Die Protokolle werden zunächst einmal gelesen und jede Stelle, die im Sinne der Fragestellung aussagekräftig erscheint, wird markiert. Am Ende hat man eine Vorstellung von den Inhalten bzw. den im Datenmaterial enthaltenen Kategorien.
2. Im zweiten Schritt werden die markierten Stellen aufgesucht und mit Überschriften versehen. Das Ergebnis ist ein Kategoriensystem mit möglicherweise mehreren Ebenen von Ober- und Unterkategorien. Es müssen nicht alle Inhalte der Befragung im Kategorienschema vorhanden sein, da dieses selektiv im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung erstellt worden ist.

Ein Beispiel: Im Rahmen eines qualitativen Interviews mit 5 Lehrer/-innen, die alle in der gleichen Klasse unterrichten, fällt immer wieder das Stichwort „Gruppenarbeit“. Nun gilt es, alle Aussagen in den Interviews zum Thema „Gruppenarbeit“ zu finden, um festzustellen, ob es gemeinsame Analysen zu verzeichnen gibt bzw. welche Perspektive die einzelnen Lehrer/-innen auf diese Unterrichtsmethode in ihrem Unterricht haben. Durch das Befragen der Lehrer/-innen wie in dem genannten Beispiel lassen sich zentrale Tendenzen herausarbeiten und die dominierenden Meinungen und Auffassungen aufzeigen.

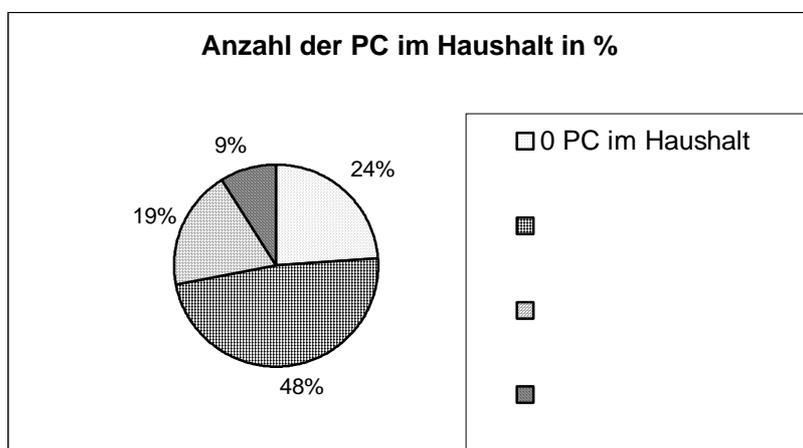
Die Verwendung offener Fragen zielt in der Regel weniger auf quantifizierbare Ergebnisse als auf die Identifikation vorhandener Argumente, Probleme, Erfahrungen oder Einstellungsmuster ab. Oftmals sind es gerade die offenen Fragen, in denen besonders wertvolle Rückmelde-Informationen stecken.

Volker Kohle & Kirsten Schroeter (verantwortlich)

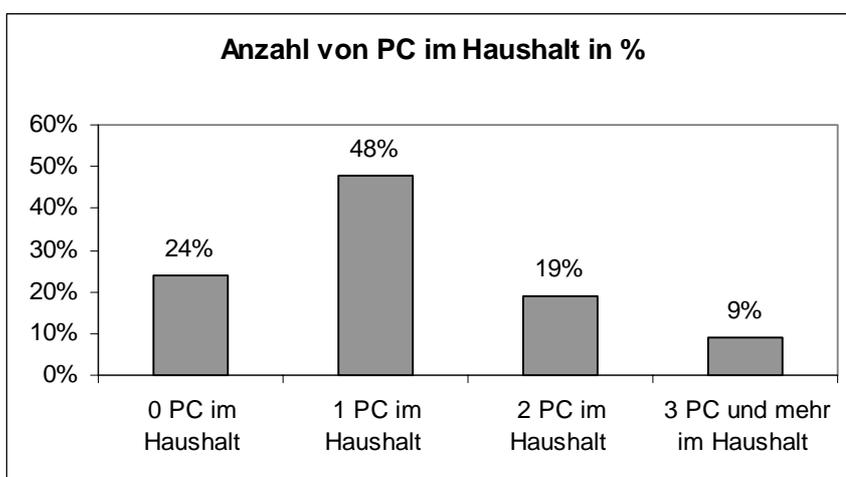
Download: Grafische Darstellungen von Evaluationsergebnissen

Zur grafischen Aufarbeitung von Evaluationsergebnissen gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Visualisierung, von denen hier einige vorgestellt werden:

Kreisdiagramm: Die Kreisdarstellung mit verschiedenen Segmenten ist ein sehr beliebtes Präsentationsverfahren, um Häufigkeiten darzustellen. Die Fläche jedes Segments entspricht dem prozentualen Anteil der kategorial zugeordneten Fälle an der Gesamtheit der Fälle. Typische Anwendungen des Kreisdiagramms (Kuchendiagramm) sind z.B. Marktanteile, politische Sitzverteilungen, Klassifikation von Unfällen, Verbreitung von Konfessionen, Vereinszugehörigkeiten, u.ä.

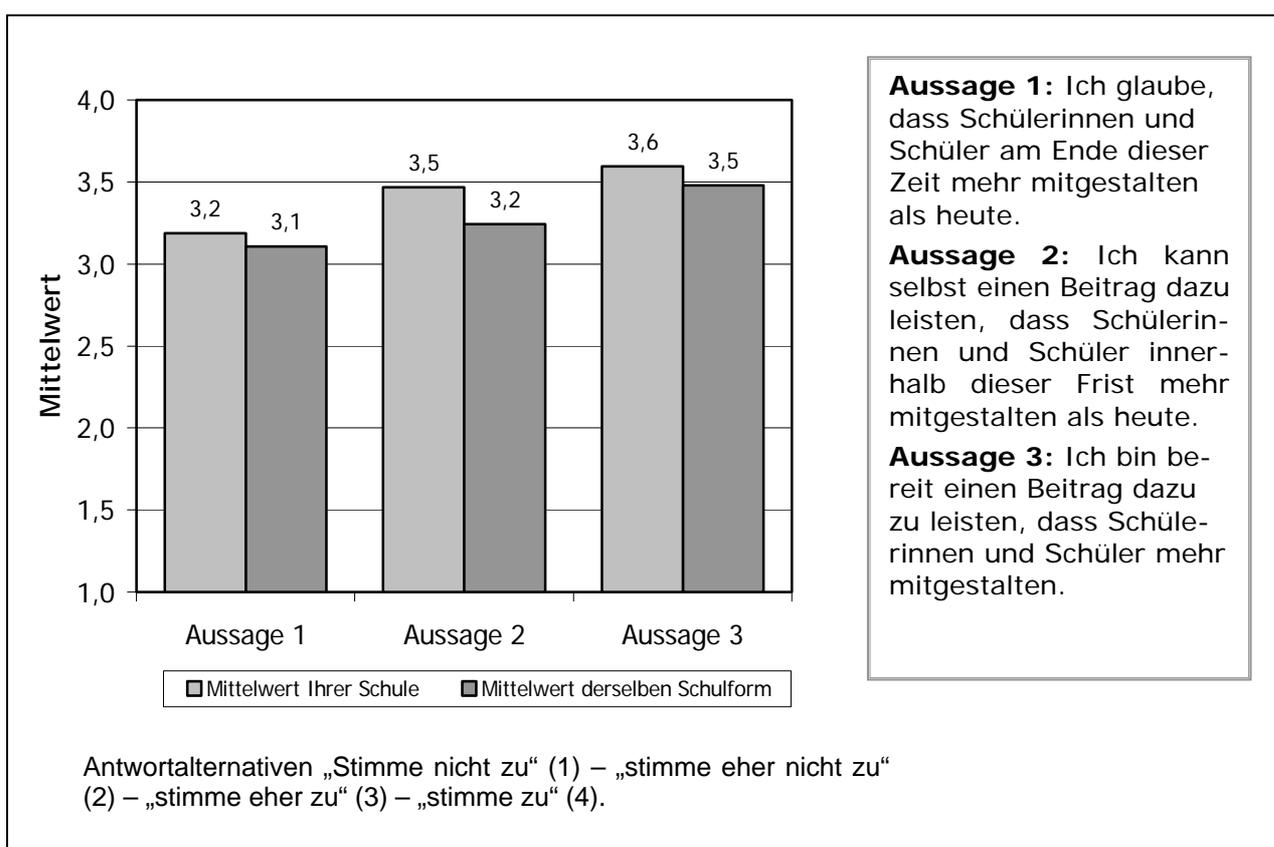


Säulendiagramm: Säulendiagramme eignen sich gut für vergleichende Darstellungen. Sie sind meist aussagekräftiger als Kreisdiagramme. Mit Säulendiagrammen lassen sich Größen vergleichen und Entwicklungen aufzeigen (siehe auch das letzte Beispiel für ein Säulendiagramm mit Mittelwerten).



Säulendiagramm mit Mittelwerten: Der Mittelwert hat eine zusammenfassende und informationsverdichtende Funktion. Die Ermittlung des Mittelwerts (des arithmetischen Mittels) ist zu empfehlen, wenn ein einzelner Wert stellvertretend für die gesamte Verteilung berichtet werden soll.

Dieses Beispiel stammt aus der begleitenden externen Evaluation im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, die durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt wurde. Dargestellt werden exemplarische Antworten von Lehrer/-innen aus den beteiligten Programmschulen, die gebeten wurden, ihre Einschätzung zur Mitgestaltung von Schüler/-innen zu geben. Der Mittelwert von 2,5 bedeutet bei dem unten aufgeführten Antwortformat, dass das Kollegium insgesamt der Aussage weder zustimmt noch sie ablehnt. Werte oberhalb von 2,5 zeigen die Zustimmung des Kollegiums an, Werte unterhalb von 2,5 Ablehnung der Aussage.



Quelle: Bildungsqualität und Evaluation. Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung; Frankfurt a.M.

Es gibt mittlerweile viele technische Möglichkeiten, Evaluationsergebnisse bildhaft darzustellen. Dennoch ist die grafische Darstellung stets auch eine Gratwanderung - zu wenig Grafiken machen Ergebnisse wenig anschaulich, zu viele (und zumal aufwändig gestaltete) Grafiken bergen die Gefahr in sich, von den eigentlichen Inhalten abzulenken.

Download: Erstellung von einfachen Grafiken zur Datenpräsentation mit MS-Excel

In Diagrammen können Datenauswertungen bildlich dargestellt und somit veranschaulicht werden. Dazu wird zunächst eine Exceltabelle erstellt (siehe Beispiel).

Über die Wahl des Diagrammtyps und der Formatierung wird festgelegt, in welcher Form die Zahlen dargestellt werden sollen. Sie können die Diagramme so einrichten, dass ein optimales Ergebnis erzielt wird.

Der Diagramm-Assistent

Wenn die Tabelle angelegt ist, kann mit Hilfe dieser Tabelle ein Diagramm dargestellt werden.

Beispieltabelle:

Anzahl der PC im Haushalt	Anzahl der Schüler in %
0 Pc	24%
1 Pc	48%
2 Pc	19%
3 Pc und mehr	9%

Dazu werden lediglich die Zellen markiert, die im Diagramm dargestellt werden sollen (hier grau unterlegt). Anschließend wird der Diagramm-Assistent über den Menübefehl „Einfügen“ gestartet.

Den Diagramm-Assistenten bedienen

1. Zunächst wird ein Diagrammtyp ausgewählt. Dazu dient das erste Fenster des Diagramm-Assistenten. Links im Fenster sieht man eine Auswahlliste mit den verschiedenen Standard-Diagrammtypen. Wenn dort links ein Diagrammtyp angeklickt wird, erscheinen rechts daneben die dazugehörigen Untertypen. Das Auswählen eines Diagrammtyps erfolgt durch Anklicken (z.B. Säule, als Untertyp z.B. Gruppierete Säule).



Ist der Diagrammtyp ausgewählt, kann die Schaltfläche „Weiter“ betätigt werden.

2. In der Vorschau lässt sich ersehen, ob das Diagramm den Vorstellungen entspricht. Wenn das nicht der Fall sein sollte, können über die beiden Register „Datenbereich“ und „Reihe“ noch einige Einstellungen vorgenommen werden, die das Aussehen des Diagramms verändern.

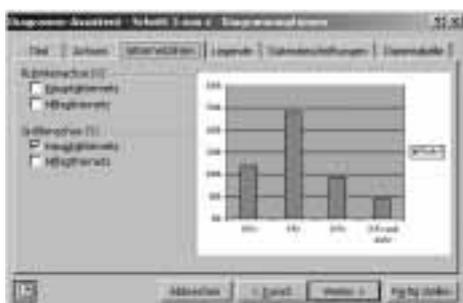


Ist dies abgeschlossen, kann die Schaltfläche „Weiter“ betätigt werden.

3. Das dritte Fenster des Diagramm-Assistenten besteht aus sechs Registern. In den Registern werden entscheidende Einstellungen vorgenommen. Als erstes wird der Titel für das Diagramm eingetragen. Dazu wird auf das Feld „Diagrammtitel“ geklickt – der Titel kann anschließend eingetippt werden. Zusätzlich kann auch der Titel für beide Achsen eingetippt werden.



4. Im Register Gitternetzlinien können Hilfslinien ein- und ausgestellt werden. Diese Linien dienen dazu, dass Zuordnen der Säulen zu den entsprechenden Werten zu erleichtern. Das Ein- und Ausschalten erfolgt sich im linken Bereich des Fensters. Dazu wird einfach die Schaltfläche „Hauptgitternetz“ benutzt.

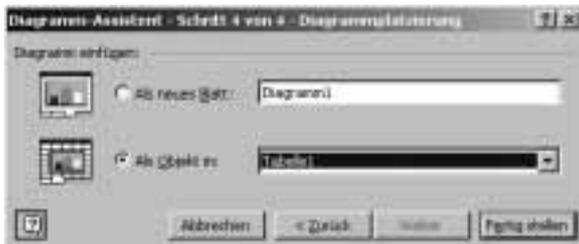


5. Damit die exakten Zahlen auch im Diagramm zu erkennen sind, sollte eine Datentabelle eingeblendet werden. Dazu wechselt man in das Register „Datentabelle“. Hier wird dann einfach das Kästchen „Datentabelle anzeigen“ markiert. Unterhalb des Diagramms wird anschließend eine Tabelle eingeblendet, in der die Daten dargestellt sind, die dem Diagramm zugrunde liegen.

6. Im Register „Legende“ lassen sich die Legendensymbole ein- und ausblenden. Soll z.B. die Legende nicht angezeigt werden, wird einfach das Kästchen „Legende“ „anzeigen“ deaktiviert.

7. Nachdem alle erforderlichen Einstellungen vorgenommen sind, wird mit der Schaltfläche „Weiter“ zum letzten Dialogfenster übergeblendet.

8. Hier stehen zwei Optionen zur Verfügung: Wenn für das Diagramm ein komplett neues Blatt in der aktuellen Mappe angelegt werden soll, wird die Option „Als neues Blatt in“ gewählt. Über die Option „Als Objekt in“ wird das Diagramm hingegen in die aktuelle Arbeitsmappe eingefügt.



Farben in Diagrammen

Neben der Wahl des geeigneten Diagrammtyps spielt die Farbgebung eine entscheidende Rolle. Mit Hilfe von Farben oder Mustern lassen sich Diagramme häufig übersichtlicher gestalten.

1. Um ein Diagramm origineller aussehen zu lassen, kann der Hintergrund des Diagramms anders gestaltet werden. Zur Änderung der Hintergrundfarbe wird mit der rechten Maustaste in die Zeichnungsfläche des Diagramms geklickt. Aus dem geöffneten Kontextmenü wird der Befehl „Zeichnungsfläche formatieren“ gewählt. Nun kann eine Farbe ausgewählt und der Vorgang mit „OK“ bestätigt werden.



Nach dem gleichen Prinzip lässt sich auch die Diagrammfläche verändern. Dazu muss lediglich im Bereich der Diagrammfläche die rechte Maustaste betätigt werden.

2. Um einem Balken im Diagramm farblich zu verändern, muss dieser zunächst mit der rechten Maustaste angeklickt werden. Aus dem geöffneten Kontextmenü wird der Befehl „Datenreihe formatieren“ gewählt. Nun kann eine Farbe ausgewählt und der Vorgang mit „OK“ bestätigt werden.



Nach dieser Vorgehensweise lassen sich Beschriftung, Struktur und Muster ändern. Es ist auch möglich, den Diagrammtyp im Nachhinein noch zu ändern. Dazu wird einfach aus dem Menü der Befehl „Diagramm“ gewählt, und der Diagrammtyp kann verändert werden.

Literaturverzeichnis

Moser, H.: Selbstevaluation. (1999): Einführung für Schulen und andere soziale Einrichtungen. Pestalozzianum: Zürich

Dieses Buch vermittelt elementares Grundwissen für eine Selbstevaluation und die Auswertung von quantitativen und qualitativen Daten. Die Auswertung von Daten wird ab Seite 59 sehr praxisnah dargestellt.

Links

<http://www.evangelisches-gymnasium-meinerzhagen.de/Padagogik/evaluation/index.html>

Das Evangelische Gymnasium Meinerzhagen dokumentiert seine Evaluationsaktivitäten auf diesen Seiten sehr anschaulich und stellt die verwendeten Instrumente zum Download zur Verfügung. Um einige wenige Beispiele zu nennen und Ihre Neugier zu wecken: Schüler/-innen evaluierten unter jeweils spezifischen Fragestellungen das Modul „Lernen lernen“, das in der 11. Jahrgangsstufe Methodenkompetenzen stärken soll, ebenso wie ein Unterrichtsprojekt im Fach Religion zum Umgang mit dem Tod, aber auch die Berufsberatung, die durch Eltern erfolgt, oder die seit vielen Jahren etablierten Aufenthalte im Schullandheim.

http://www.qrg23vbs.ac.at/So_arbeiten_wir/index.php

Ein österreichisches Gymnasium berichtet auf diesen Seiten über die Ergebnisse einer Selbstevaluation zum Thema „Transparenz von Leistungsbeurteilung“, das durch eine Klasse im Rahmen des Ethik-Unterrichtes durchgeführt wird. Der verwendete Fragebogen steht als Datei zur Verfügung.

Baustein Rückmeldung (III): Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen

Nachdem das Datenmaterial ausgewertet ist, müssen die damit vorliegenden Ergebnisse an die (Schul-) Öffentlichkeit zurückgemeldet werden. Nun folgt die gemeinsame Analyse und Diskussion der Evaluationsergebnisse.

Der Vermittlung und Diskussion von Evaluationsergebnissen innerhalb einer Schule kommt entscheidende Bedeutung für Folgerungen aus den Daten und für die weitere Arbeitsplanung zu. Bei dieser Datenrückmeldung geht es in der Regel um zwei wesentliche Dinge:

- um die gemeinsame Auslegung der Ergebnisse und
- um die Diskussion und Planung von Konsequenzen aus der Evaluation.

Mit der gemeinsamen Analyse und Diskussion von Daten und Evaluationsergebnissen durch die Sicht anderer Kolleg/-innen, Eltern, Schüler/-innen oder Externen werden unterschiedliche Interpretationen sichtbar und die eigene Position gespiegelt. Die eigene Perspektive wird also hinterfragt oder bestätigt mit dem Ziel, zu gemeinsamen Erkenntnissen innerhalb des Kollegiums bzw. der Schule zu gelangen. Jedem Einzelnen der Beteiligten soll die Möglichkeit gegeben werden, seine Sicht und Bewertung zu den zentralen Fragestellungen einzubringen. Dabei geht es um folgende Fragen:

- Welche Erkenntnisse lassen sich aus den Ergebnissen formulieren?
- Welche Bedeutung haben die Ergebnisse für meine Arbeit?
- Wie lässt sich das Datenmaterial interpretieren?

Gemeinsame Analysen bzw. die gegenseitigen Spiegelungsprozesse benötigen einiges an Zeit. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die verschiedenen Sichtweisen dokumentiert werden und unterschiedliche Auffassungen nebeneinander stehen bleiben können. Es muss folglich nicht um jeden Preis ein Konsens gefunden werden; Ziel ist es vielmehr, Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede herauszuarbeiten.

Datenpräsentation

Wie können Daten präsentiert werden? Es gibt verschiedene Möglichkeiten die erhobenen Evaluationsdaten zu präsentieren, in dem man sie interaktiv präsentiert und diskutiert – oder sie in Form eines Berichts zusammenfasst. Hinsichtlich der Datenpräsentation muss sich die verantwortliche Evaluationsgruppe fragen, wer die Adressaten der Präsentation sein sollen – dazu können gehören: das Kollegium, die Schulleitung, die Schüler/-innen, die Eltern, der Schulträger und die allgemeine Öffentlichkeit.

Quelle: Demokratie-Baustein „Rückmeldung (III): Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen“, www.blk-demokratie.de. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, 26.05.2004

Datenrückmeldung im Kollegium

Für das Datenfeedback im Kollegium hat sich die eigens für diesen Zweck einberufene Konferenz als Vorgehensweise bewährt. Der zeitliche Rahmen ist dabei abhängig vom Umfang der jeweiligen Evaluation. Ein beispielhafter Ablauf für eine Evaluationskonferenz steht Ihnen am Textende als Download zur Verfügung (s.u.).

Es erscheint sinnvoll, die Datenrückmeldung in Form einer Präsentation mit anschließender Diskussion zu gestalten. Zunächst ist es für die Beteiligten wichtig zu erfahren, wie viele Personen an der Datenerhebung teilgenommen haben, welche Altersstruktur vorhanden ist und wie die geschlechtliche Verteilung ist. Die weitere Vorstellung verläuft geordnet in Themenbereichen, die alle Berücksichtigung finden sollten. Dabei sollte man sich auf besonders auffällige Ergebnisse konzentrieren (Detaillierte Einzelergebnisse können später im Evaluationsbericht nachgelesen werden).

Nach der Präsentation der Ergebnisse ist eine längere Diskussion einzuplanen, die entsprechend moderiert werden muss. Je nach Größe des Kollegiums können auch Kleingruppen gebildet werden, die zunächst die Ergebnisse diskutieren, die Diskussionsergebnisse visuell festhalten und in einem nächsten Schritt dem Gesamtplenum vorstellen.

Datenrückmeldung an die Schüler/-innen

Die Auswertung der Ergebnisse mit Schüler/-innen sollte anders als im Kollegium gestaltet werden. Wenn es sich um ältere Jahrgänge handelt, kann auch ein Vortrag mit anschließender Diskussion gewählt werden, aber in der Regel ist dies nicht der richtige Ansatz. Hier bieten sich Formen an, die ganz im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses und der Beförderung der Schüler/-innenpartizipation Möglichkeiten zur Beteiligung geben. Insgesamt sollte die Datenpräsentation weniger zahlenlastig sein – den meisten Schüler/-innen kann jedoch der Umgang mit Häufigkeiten und Prozenten zugemutet werden. Möglicherweise besteht die Aussicht, mit den Kolleg/-innen, die den Mathematik-Unterricht gestalten, eine Absprache dahingehend zu treffen, dass mathematische Grundlagen, die im Zusammenhang mit der Auswertung stehen, im Unterricht behandelt werden. Den Schüler/-innen wird so eine lebenspraktische Relevanz verdeutlicht.

Die ausgewählten Daten sollten in Form von Diagrammen und Häufigkeitsverteilungen präsentiert werden. Von Vorteil ist es, sich mit Schüler/-innen auf zwei bis drei Problembereiche zu einigen, die besonders wichtig sind bzw. in denen sie sich eine Veränderung besonders wünschen. In Gruppenarbeit können die Schüler/-innen mittels Brainstorming Vorschläge und Ideen sammeln, wie ein Sachverhalt konkret verändert werden kann. Abschließend werden die Ergebnisse dem Klassenplenum vorgestellt und gewichtet, so dass ein Ergebnis zustande kommt.

Selbstverständlich kann in ein oder zwei Stunden nicht jedes Problem angegangen werden – möglich ist es auch verschiedene Probleme in den Folgestunden zu bearbeiten, z.B. indem man es in Form eines Klassenprojekts bearbeitet. Im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung ist es unbedingt notwendig, dass die Daten an die Schüler/-innen zurückgemeldet und gemeinsam diskutiert werden.

Datenrückmeldung an die Eltern

Es ist sinnvoll ein Angebot über die Ergebnisse für interessierte Eltern zu formulieren - auch wenn diese Zielgruppe schwer zu erreichen ist. Die Datenrückmeldung kann hier ähnlich wie auch im Kollegium verlaufen, die Präsentation sollte lediglich kürzer sein. Es sind möglicherweise mehr Erklärungen bezüglich der statistischen Grundlagen notwendig. Ein Arbeitsblatt mit wichtigen statistischen Erklärungen kann helfen, das unterschiedliche Vorwissen zu kompensieren.

Selbstverständlich sollte im Anschluss an die Präsentation die Möglichkeit zur Diskussion mit dem Ziel bestehen, gemeinsame Konsequenzen zu vereinbaren. So werden die Eltern zu Beteiligten am Schulentwicklungsprozess, und möglicherweise lassen sich einige Eltern für eine längerfristige aktive Mitarbeit gewinnen.

Ergebnisse interpretieren

Wie lassen sich Ergebnisse interpretieren? Die Ergebnisse von Evaluationen geben idealerweise gute und brauchbare Hinweise darauf, wie Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern ihre Situation bzw. ihr Verhältnis an und zur Schule einschätzen und wie sie wesentliche, charakterisierende Qualitätsmerkmale der Schule wahrnehmen.

Damit können Stärken und Schwachpunkte im Überblick identifiziert werden und zur zielgerichteten Diskussion anregen. Folgende Leitfragen helfen dabei:

- Was sind die zentralen Ergebnisse?
- Was widerspricht unseren eigenen Einschätzungen?
- Was bestätigt unsere eigenen Einschätzungen?
- Welche Ergebnisse sind überraschend?
- Was sind Tops?
- Was sind Flops?
- Wo zeigen sich Widersprüche?
- Wo zeigt sich Handlungsbedarf?

Damit Entscheidungen gemeinsam getragen werden können, sollten alle Personen an der Analyse und Interpretation der Ergebnisse teilnehmen, die in diesem Bereich

tätig sind. Durch die Beteiligung verschiedener Gruppen wie z.B. Lehrer/-innen, Schulleitung, Eltern und Schüler/-innen werden die Sichtweisen auf erhobene Daten in ihrer ganzen Vielfalt miteinbezogen.

Nicht unüblich sind Vorbehalte und Zweifel an den erhobenen Daten. Häufig werden Ergebnisse für selbstverständlich gehalten und somit der Sinn der gesamten Erhebung in Frage gestellt. Vergessen wird dabei schnell, dass eine solche Tatsache eher für die Qualität der Erhebung spricht und nun Gewissheit über solche Annahmen besteht. Darüber hinaus lassen sich mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit nie alle Ergebnisse vorhersehen. An dieser Stelle lässt sich auf besonders positive oder negative Ergebnisse verweisen. Bei Fragen, die unliebsame Ergebnisse zur Folge haben, besteht die Tendenz, diese nicht ernst zu nehmen und diese als z.B. „nicht verstanden“ oder „Provokation der Schüler/-innen“ abzutun. Übersehen wird dabei häufig, dass auch dies Ergebnisse sind, die zum genaueren Hinschauen anregen sollten. An dieser Stelle wäre zu fragen, ob wirklich der Inhalt der Frage nicht verstanden wurde oder warum die Schüler/innen überhaupt mit ihren Antworten provozieren.

Generell ist es am besten, allen Zweiflern und Kritikern von Evaluationsergebnissen eine größtmögliche Transparenz über die Vorgehensweise entgegenzusetzen – indem die Leitlinien von Evaluation erklärt und das Zustandekommen von Zahlen erläutert werden.

Konsequenzen ableiten

Evaluation ist ein Mittel zur Veränderung und Aktion im Sinne einer gezielten Schulentwicklung. Deshalb sind die Ergebnisse einer Evaluation nicht in Schaubildern dargestellte Daten, sondern Vereinbarungen für Konsequenzen und zukünftig anstehende Arbeitsschritte.

Die Leitfragen sollen helfen, die Ergebnisse der Datenanalyse zu strukturieren und den notwendigen Handlungsbedarf zu formulieren:

- Welcher Handlungsbedarf ist aus den Daten zu entnehmen?
- Welche Entwicklungsziele können formuliert werden?
- Welche Schritte sind in welchem Zeitraum notwendig?
- Welche Ressourcen und Mittel sind dafür in der Schule vorhanden?
- Welche Person übernimmt welche Aufgabe?
- Woran lässt sich erkennen, dass die beabsichtigten Ziele erreicht sind?

Evaluation bedeutet auch, regelmäßig Bilanz zu ziehen. Dies gilt selbstverständlich auch für die Evaluationsarbeit selbst – Erkenntnisse und Erfahrungen, die im Rahmen einer darauffolgenden Evaluation von großer Bedeutung sein können. Daher bietet es

sich an, den bisherigen Evaluationsverlauf kritisch zu betrachten und systematisch zu analysieren. Folgende Leitfragen helfen dabei:

- Konnten die erwarteten Ziele erreicht werden?
- Was hat die Evaluation gebracht?
- Wo traten im organisatorischen Ablauf Schwierigkeiten auf?
- Wie wird das Verhältnis von Aufwand und Ertrag bewertet?
- Haben sich die Evaluationsmethoden bewährt?
- Was würden wir beim nächsten Mal anders machen?

Die Evaluationsgruppe sollte ihre Erfahrungen schriftlich niederlegen und dem Kollegium für die spätere Arbeit zur Verfügung stellen. Evaluation sollte keine einmalige Maßnahme sein. Es ist daher notwendig zu überlegen, inwieweit der gewählte Evaluationsbereich erschöpfend bearbeitet wurde bzw. welche Bereiche einer genaueren Betrachtung bedürfen.

Einen Evaluationsbericht verfassen

Mit großem Aufwand wurde eine Evaluation durchgeführt und intensiv über die Ergebnisse und Konsequenzen gestritten. Es stellt sich die Frage, wie die Ergebnisse dokumentiert, für die weitere Arbeit verfügbar gemacht und wie andere über Ergebnisse der Evaluation informiert werden sollen.

Ein Bericht ist eine Möglichkeit einer effektiven Informationsstrategie über Evaluationsergebnisse, die möglicherweise durch weitere Verfahren ergänzt werden muss. Zunächst muss sich die verantwortliche Evaluationsgruppe fragen, welches Ziel der Bericht haben soll. Es können unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden, wenn ein Evaluationsbericht erstellt werden soll. Zu klären ist, ob es sich um eine Rechenschaftslegung über die Arbeit an der Schule oder um die Rückmeldung über die Wirksamkeit besonderer Maßnahmen (z.B. Projekte) handelt usw. Der jeweilige Zweck bestimmt dann entsprechend die formale und inhaltliche Gestaltung. Wichtige Funktionen von Evaluationsberichten:

- Durch die Dokumentation werden Verfahren und Beschlüsse verbindlicher.
- Öffentlich zugängliche Bericht erhöhen die Glaubwürdigkeit von Selbstevaluationsergebnissen. Es kann nachvollzogen werden, wie eine Evaluation durchgeführt wurde und welche Konsequenzen auf welcher Grundlage von Ergebnissen gezogen wurden.

- Ein Bericht ist eine gute Form, viele unterschiedliche Personen über den Verlauf und Ergebnisse einer Evaluation zu informieren (z.B. alle Eltern der Schule).
- Wichtige Partner können umfassend über Arbeitsansätze und Ergebnisse schulischer Arbeit informiert werden (z.B. Schulaufsicht).
- Durch den Bericht können andere Partner und Schulen von den Erfahrungen partizipieren.

Der Bericht sollte sinnvoller Weise knapp gehalten werden. Die notwendigen Informationen sollten möglichst komprimiert dargestellt werden. Ein Evaluationsbericht über die Ergebnisse einer Bestandsaufnahme an einer Schule sollte nicht mehr als 10 bis 20 Seiten umfassen.

Grundsätzlich ist zu klären, ob Ergebnisse einer Evaluation für die schulinterne Arbeit oder für die Öffentlichkeit dokumentiert werden. Sollten die Daten und Ergebnisse für die Öffentlichkeit dargestellt werden, müssen entsprechende Vereinbarungen mit den Beteiligten getroffen werden. Ein modellhafte Gliederung eines Evaluationsberichtes steht Ihnen am Textende als Download zur Verfügung (s.u.).

Selbstevaluationsergebnisse – und Schulentwicklungserfahrungen im allgemeinen – können aber nicht nur in Form eines Berichtes dokumentiert werden. Bei der Überlegung, mit welchem Ziel Sie für wen und auf welche Weise dokumentieren wollen, sind die folgenden Leitfragen hilfreich, die Ihnen hier ebenfalls als Download zur Verfügung stehen.

Volker Kohle & Kirsten Schroeter (verantwortlich)

Download: Tagesordnung einer pädagogischen Konferenz zur Datenanalyse

Die folgende Tagesordnung zeigt, wie der Ablauf einer pädagogischen Konferenz zur Datenanalyse aussehen könnte.

1. Eröffnung: (15 min)
 - Mitglieder der Evaluationsgruppe leiten die Sitzung.
 - Der Ablauf des Tages wird vorgestellt.

2. Einführung durch die Evaluationsgruppe: (15 min)
 - Die Evaluationsgruppe führt ins Thema ein.
 - Rückblick auf die Ziele der Befragung

3. Bildung von Arbeitsgruppen nach Losverfahren

4. Auswertung der Daten in Gruppenarbeit: (1,5 Std.)
 - Wo ist Handlungsbedarf?
 - Welche Stärken hat die Schule?
 - Welche Probleme müssen bearbeitet werden?

5. Vorstellen der Ergebnisse im Plenum: (1,0 Std.)
 - Vorstellung der Ergebnisse
 - Fragen klären
 - Diskussion der Ergebnisse

6. Pause

7. Erläuterung zur weiteren Arbeitsweise im Plenum: (15 min)
 - Welche Ziele sollen im weiteren Verlauf des Arbeitsprozesses erreicht werden?
 - Welche Ergebnisse und Daten stützen diese Ziele bzw. Vorschläge?

8. Zielformulierungen in Gruppenarbeit: (45 min)
 - Welche Problembereiche lassen sich identifizieren?
 - Welche Problembereiche sollen zuerst angegangen werden?

9. Vorstellen der Ergebnisse im Plenum: (1,0 Std.)
 - Hierarchisierung der Ergebnisse

10. Entscheidung über die Arbeitsbereiche und die weiteren Vorgehensweisen (45 min)

11. Auswertung und der Konferenz (15 min)

Ende

Quelle: Demokratie-Baustein „Rückmeldung (III): Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen“ ,
www.blk-demokratie.de. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 26.05.2004

Download: Modellhafte Gliederung eines Evaluationsberichts

Titelblatt

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Schulleitung /Redaktionsteam)

1. Ziel und Ausgangsbedingung für die Evaluation
Fragestellung und Unterrichtsziel

2. Methodische Vorgangsweise
Wahl der Untersuchungsmethoden

3. Ergebnisse und Auswertung
Darstellung möglichst mit grafischer Aufbereitung (Visualisierung)
Interpretation der gewonnenen Informationen

4. Schlussfolgerungen und Konsequenzen
Bedeutung der Ergebnisse für die Schule und Maßnahmen, die aufgrund der Befunde getroffen werden (solle).

5. Zusammenfassung

6. Veröffentlichung des Berichts innerhalb und außerhalb der Schule.

Download: Leitfragen für Dokumentationen

Die folgende Übersicht ist eine Zusammenstellung relevanter Leitfragen für die Erstellung von Dokumentationen, die ggf. noch ergänzt werden können. Wenn diese Fragen vor Beginn eines Vorhabens gestellt und beantwortet werden, dienen sie dem erfolgreichen Projektmanagement!

Für wen wird dokumentiert?
<ul style="list-style-type: none"> - Welche Zielgruppe wird angesprochen? - Wie wird diese Zielgruppe erreicht?
Welche Ziele verfolgt dieses Vorhaben?
<ul style="list-style-type: none"> - Auf welche Probleme antwortet dieses Vorhaben? - Was soll mit diesem Vorhaben erreicht werden?
In welchem Kontext steht das Vorhaben? Warum wird es durchgeführt?
<ul style="list-style-type: none"> - Aus welcher schulischen Situation heraus ist es entstanden? - Wie ist der Kontext der Schule?
Was sind notwendige Rahmenbedingungen für dieses Vorhaben?
<ul style="list-style-type: none"> - Wie ist das Vorhaben organisiert? - Was wird an Rahmenbedingungen geschaffen?
Wie ist der Zeitplan und Projektablauf? Was sind wichtige Meilensteine?
<ul style="list-style-type: none"> - Was sind die einzelnen Schritte des Vorhabens? - Wann wird was getan?
Wer hat welche Verantwortlichkeit?
<ul style="list-style-type: none"> - Wer tut was? - Wer wird wann informiert und/oder eingebunden?
Was sind förderliche und hinderliche Bedingungen?
<ul style="list-style-type: none"> - Welche Bedingungen in der Schule und/oder außerhalb der Schule waren hilfreich bei der Durchführung des Vorhabens? - Wo sind Stolpersteine aufgetaucht? - Was würden wir beim nächsten Mal verändern?
Was sind die Standards und Erfolgskriterien? Welche Instrumente der Selbstevaluation wurden eingesetzt?
<ul style="list-style-type: none"> - Mit welchen Indikatoren wird die Zielerreichung überprüft? - Woran merken wir, dass wir wirksam/erfolgreich sind?
Welche Dokumentationsmedien sind jeweils sinnvoll?
<ul style="list-style-type: none"> - Wie sollte das fertige Produkt aussehen? - Welche Fachleute können unterstützend hinzugezogen werden (Text, Design)? - Wie erreicht die Dokumentation schulinterne und schulexterne Zielgruppen (Vervielfältigung, Vertrieb)?

Literaturtipps

Buhren, C. G./Killus, D./Müller, S. (2001): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen, Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung 6, Dortmund: IFS

Dieser Leitfaden des Institutes für Bildungsforschung (IFS) der Universität Dortmund stellt für alle an Evaluation Interessierte anschaulich und systematisch die einzelnen Schritte eines Evaluationsprozesses dar. In Kapitel 2 (S. 71) werden Möglichkeiten zur Datenanalyse erläutert, sowie Möglichkeiten zur Präsentation von Daten vorgestellt.

Burkhard, C./Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen

Das Buch gibt praxisorientierte Handlungsanleitungen zur Evaluation von Unterricht. Es werden verschiedene Bereiche, Funktionen und Grundsätze von Evaluation vorgestellt. Im Zusammenhang mit dem Datenfeedback werden wertvolle Hinweise (ab S. 136) zum weiteren Umgang mit Ergebnissen gegeben.

Links:

<http://www.qis.at/qis.asp?dokument=6>

Auf dieser Seite des österreichischen Projektes „Qualität und Schule“ erhalten Sie im „Methodenpool“ eine Menge von Hinweisen zur Auswertung und Präsentation von Evaluationsergebnisse, die mittels Fragebögen erhoben wurden. Dabei geht es sowohl um Individual-Feedback (von Schüler/-innen an Lehrer/-innen) als auch um Klassen- und/oder Schulfeedback.

Selbstevaluation für Schulleitungen

Kirsten Schroeter (verantwortlich) und Volker Kohle

1. Selbstevaluation für Schulleitungen

„Es wurde mir klar, dass es ganz wichtig ist, sich als Schulleiterin auch einer Bewertung im Sinne eines Feedbacks zu stellen. Außerdem wollte ich nach vielen Jahren im Schuldienst mal ein Feedback über meine Tätigkeit bekommen. Mir war es einfach wichtig zu wissen, wo ich stehe und wie meine Arbeit bis dato eingeschätzt wurde. Außerdem wollte ich herausfinden, was ich ändern muss und worunter die Menschen vielleicht auch leiden.“

Schulleiterin einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Ein kleine Gruppe von Schulleiter/-innen unternimmt etwas nicht Alltägliches: Entgegen der häufig gängigen Praxis, Qualitätsevaluation von oben nach unten zu verordnen, schließen sie sich zusammen und gehen mit gutem Beispiel voran, um sich bei der Evaluation ihrer eigenen Tätigkeit zu unterstützen. Die Schulleiter/-innen setzen sich mit ihrer Führungsphilosophie auseinander, entwickeln Fragen zu ihrem beruflichen Handeln und stellen geeignete Methoden zur Sammlung von Informationen zusammen. Zu zweit gehen sie dann jeweils in die Schule eines dritten Leiters, um anhand von Interviews die Sicht von Lehrer/-innen zur Führungspraxis ihres Schulleiters einzuholen. Die Daten werden ausgewertet und abschließend in einem Auswertungsgespräch bearbeitet.

Ihre Erfahrungen und Erkenntnisse sind vielfältig. Mit Hilfe dieser gegenseitigen Beobachtungen und Rückmeldungen erhalten die Schulleiter/-innen eine professionellere Perspektive auf ihre Tätigkeit. Sie wissen nun, wo Veränderungen notwendig sind und können entsprechend reagieren. Nicht zuletzt erfahren sie, wie eng die Entwicklung ihrer Führungsrolle mit der Anwendung schulinterner Evaluation verbunden ist.

Die Rede ist hier von einem eindrucksvollen Beispiel für Selbstevaluation aus der österreichischen Schulentwicklungslandschaft, bei dem drei Grundschuldirektor/-innen gegenseitig ihr eigenes Handeln überprüfen (anschaulich dokumentiert in Höllrigl & Lanthaler, 1999; genauere Hinweise unter Literatur-Tipps).

Aber auch viele Schulleitungen, deren Schulen am BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ beteiligt sind, haben sich auf den Weg gemacht, ihre Tätigkeiten zu evaluieren. Mit Hilfe von Fragebögen, Jahresgesprächen usw. versuchen sie, Schule – und ihre eigene Rolle darin – demokratisch weiterzuentwickeln. Das Thema „Leiten und Führen“ wird so zu einem wichtigen Thema für alle, wenn es gilt eine demokratische Schulkultur zu entwickeln.

Dieser Baustein betrachtet die Rolle von Schulleitung in Bezug auf Selbstevaluation auf zwei Ebenen: Zum einen geht es um die übergeordneten Aufgaben, die Schulleitung in Bezug auf die Entwicklung einer (Selbst-)Evaluationskultur an einer Schule hat, zum anderen aber auch ganz konkret um die Möglichkeiten für eine Selbstevaluation eines Schulleiters oder einer Schulleiterin. Hierzu werden konkrete Verfahren vorgestellt.

Im Rahmen der Erarbeitung dieses Bausteins wurden einige Schulleiter/-innen von Schulen im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zu ihren Erfahrungen mit und Erkenntnissen über Selbstevaluation befragt. Ihre Zitate - eines davon ist Ihnen gleich zu Beginn dieses Bausteins begegnet - illustrieren an verschiedenen Stellen eindrücklich, welche Chancen und Herausforderungen mit der Evaluation des eigenen Leitungshandelns für die eigene Arbeit und die Entwicklung der gesamten Schule verbunden sind. Den interviewten Schulleiter/-innen sei an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich für ihre Gesprächsbereitschaft und ihre Offenheit gedankt!

2. Führungsaufgabe Qualitätssicherung

„Leiten bedeutet an der Spitze einer Organisation stehend ihre Funktionsfähigkeit erhalten und optimieren; Führen bedeutet an der Spitze einer Organisation stehend ein Ziel verfolgen, das gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erreicht werden soll. [...] Wer führen will, muss in erster Linie Beziehungsarbeit leisten!“
(aus dem Vorwort von Lohmann & Minderop 2004)

Schule ist nicht nur ein bürokratisches System, sondern wird zunehmend verstanden als eine offene, zur Veränderung fähige und letztendlich selbstlernende Organisation (vgl. Bonsen et al. 2002) – Schlagworte wie „erweiterte schulische Autonomie“, „erweiterte Gestaltungsautonomie“, „Organisationsentwicklung an Schulen“ oder „schulisches Management“ verdeutlichen diese in den letzten Jahrzehnten sich verstärkt durchsetzende Perspektive.

Als Folge tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse müssen neue Aufgaben und Verantwortungsbereiche von Schulen bewältigt werden. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist der Zuwachs an Eigenständigkeit und eine Profilbildung für jede einzelne Schule.

Damit neue Herausforderungen bewältigt werden können, müssen den einzelnen Schulen neue Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet werden, die es ihnen erlauben, vor Ort flexibel auf spezifische Anforderungen zu reagieren: „Schule wird in erster Linie dort verbessert, wo sie stattfindet“ (Bonsen et al. 2002, S. 23).

Für die Schulleitung bringt dies neue, anspruchsvolle Aufgaben mit sich, sind sie doch die Schlüsselstelle für Entwicklung und Veränderung an ihren Schulen. Sie werden nicht zuletzt durch ihr Leitungshandeln zu Vorbildern, wie in der konkreten schulischen

Situation mit diesen massiven, oft vielleicht als bedrohlich empfundenen Veränderungsprozessen umgegangen werden kann. Zu den wichtigsten Aufgaben gehören dabei u.a. die „Leitung von Diskussionen und Entscheidungsprozessen, die Beurteilung und Festlegung von Unterrichtsprogrammen, die Anleitung des Prozesses der Selbstevaluation, die Durchführung von Arbeitsgesprächen und Beurteilungsgesprächen sowie die Vorbereitung externer Evaluationen“ (Liket 1993 zitiert nach Bonsen et al. 2002, S. 23).

Schulentwicklungsprozesse fordern alle Mitglieder eines Kollegiums - Schüler/-innen und Eltern sind ebenfalls betroffen – , demnach ist die Weiterentwicklung der Schule immer als eine gemeinsame Aufgabe zu sehen, bei der jedoch der Schulleitung eine Schlüsselrolle zufällt. Für die Leitung einer Einzelschule, die Steuerung der Schulentwicklung und die Organisation der damit verbundenen Maßnahmen, ist Managementwissen wesentlich, das zum einen für die Steuerung sorgt und andererseits aber auch Möglichkeiten zur Qualitätssicherung nutzt. Schulleitung kann Entwicklungen vorantreiben, sie motiviert, berät und unterstützt Lehrer/-innen. Dabei hat sie im wesentlichen folgende Aufgaben. Sie soll:

- ❖ überprüfen und kontrollieren,
- ❖Vergleiche ermöglichen,
- ❖Qualitätsstandards sichern helfen,
- ❖auf Entwicklungsnotwendigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten aufmerksam machen.

3. Qualitätssicherung durch Evaluation

„Ich habe dem Kollegium erklärt, dass solche Rückmeldungen sehr wichtig sind und dem Einzelnen helfen, die Qualität seiner Arbeit zu verbessern. Für Lehrer ist es eine schwierige Situation, nach vielen Jahren Schulpraxis sich plötzlich externen Einschätzungen zu öffnen. Ich wollte aufzeigen, dass so etwas normal ist, dass man sich nicht zu fürchten braucht. Schließlich ist es eine professionelle Auseinandersetzung mit dem, was man tut. Vor der Befragung der Kollegen/-innen gab es weniger Diskussionen um die Befragung, sondern erst später im Rahmen der Rückmeldung der Daten.“

Schulleiterin einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Je mehr Gestaltungsfreiräume an Schulen wahrgenommen werden können, je weniger Vorgaben das schulische Handeln regeln, umso größere Bedeutung bekommen Instrumente der Überprüfung der Einzelschule vor Ort. Die einzelne Schule übernimmt durch verstärkte Autonomie mehr Verantwortung und ist damit auch zunehmend in der Pflicht sich selbst, ihren „Adressat/-innen“ und der Gesellschaft gegenüber Rechen-

schaft abzulegen. Der Schulleitung obliegt in diesem Zusammenhang die Aufgabe, die schulinterne Evaluation in Form von Selbstevaluation, aber auch mit Hilfe von externen Berater/-innen voranzutreiben und zu organisieren.

Eine solche Schulleitung benötigt Managementfähigkeiten, um Visionen der Schulgemeinschaft vermitteln zu können und um daraus Ziele und Entwicklungsrichtungen der Schule abzuleiten. Sie benötigt kommunikative Kompetenzen im Bereich der Verhandlungsführung und die Fähigkeit, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse in Gruppen und Gremien initiieren, begleiten und steuern zu können. Außerdem ist sie imstande, Entscheidungen in entsprechende Maßnahmen umzusetzen. Dabei erfolgt die praktische Umsetzung von Konzepten nicht durch Dienstanweisung, sondern durch gemeinsame Zielvereinbarungen.

Nicht zuletzt führt die Schulleitung im Veränderungsprozess durch die eigene Haltung und das eigene Verhalten (vgl. dazu Rolff in Ackermann & Wissinger 1998, S. 225 ff.):

- ❖ Die Schulleitung ist davon überzeugt und setzt sich sichtbar dafür ein, dass verschiedene Maßnahmen (z.B. Selbstevaluation) der Schulentwicklung Richtung und Verbindlichkeit geben.
- ❖ Sie ermutigt Lehrer/-innen, ihre Auseinandersetzung über Zwecke, Bereiche, Methoden oder den Einsatz von Ressourcen direkt und transparent zu führen.
- ❖ Sie sorgt dafür, dass die Kolleg/-innen die nötige Unterstützung bekommen (Weiterbildung, Beratung, Sachmittel).
- ❖ Sie bindet die Schulaufsicht und Schulberatung ein, vermittelt, wenn notwendig, und tritt für Transparenz und Verlässlichkeit der Absprachen ein.
- ❖ Sie begleitet und berät Kolleg/-innen im Evaluationsprozess. Sie untersucht dabei aber nicht selbst.
- ❖ Die Schulleitung evaluiert ihre Tätigkeit selbst oder mit Hilfe externer Unterstützung.

Hinsichtlich der bisweilen entstehenden Spannung zwischen interner und externer Evaluation formuliert Rolff (2004) die Position, dass „die Schulleitung [...] darauf achten [sollte], dass keine externe Evaluation vor einer internen durchgeführt wird“ (S. 225). Zukünftig wird es in verstärktem Maße Aufgabe der Schulleitung sein, für die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule zu arbeiten, indem sie die Tätigkeiten an ihrer Schule nach effizienten und wirksamen Bildungskriterien organisiert.

4. Selbstklärung zur Selbstevaluation

„Die Schulleitung sollte sich zunächst überlegen, ob sie das wirklich machen will. Sie sollte sich darüber hinaus genau überlegen, was damit in Gang gesetzt wird. Die

Schulleitung muss sich darüber klar sein, wenn so etwas gemacht wird, dann müssen die Ergebnisse offengelegt und mit den Kollegen kommuniziert werden. Die Schulleitung muss sich gut überlegen, ob sie das will. Alles andere macht keinen Sinn.“

Schulleiter einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

In der Institution Schule muss mit Ängsten und Widerständen vieler Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen im Zusammenhang mit Evaluation gerechnet werden. Das ist nicht weiter verwunderlich, ist Beurteilung im Kontext Schule doch lange Zeit negativ besetzt gewesen und konzentrierte sich vornehmlich auf die Leistungen von Schüler/-innen. Der Blick fiel lange Zeit auf das, was man nicht kann und nicht auf das, was man kann.

Auf die Schulleitung kommen in Bezug auf diese Widerstände und Ängste verschiedene Aufgaben zu:

- ❖ Sie muss ihre eigene Einstellung zur Evaluation vor dem genannten Hintergrund reflektieren und selbst zu der Überzeugung gelangen, dass Evaluation die Möglichkeit bietet, eine effiziente Steuerung der Organisation Schule zu ermöglichen.
- ❖ Sie muss bei Lehrer/-innen, Eltern, und Schüler/-innen vorhandene Vorbehalte wahrnehmen und diese auch ernstnehmen. Der vorbildliche Umgang der Schulleitung mit Evaluation als Ressource für das eigene Arbeitsfeld sollte dabei helfen, auch das Kollegium zu ermutigen, diese Instrumente einzusetzen.

Sicherlich ist davon auszugehen, dass ein Gewöhnungsprozess vonnöten ist, bis Evaluation Bestandteil der Arbeitskultur einer Schule wird. Lehrer/-innen müssen deshalb – auch von der Schulleitung – ermutigt und ermuntert werden, sich auf Evaluation einzulassen. Nur so kann der Umgang mit Evaluation erlernt werden und eine Kultur der Reflexion und Selbstüberprüfung mit dem Ziel der Zunahme an Professionalität entstehen.

5. Formen von Schulleitungsevaluation

„Ich weiß eben auch deshalb, dass Feedback eine ganz wichtige Sache ist. Ich halte das Instrument des Feedback für außerordentlich wichtig, um den blinden Fleck zu verringern. Ein weiterer Punkt ist auch, dass, wenn man eine Schule führt und meint, dass Feedback ein wichtiges Instrument ist, um Schule demokratisch weiterzuentwickeln, die Feedbackkultur durch die Schulleitung auch vorgelebt werden muss. Außerdem muss man den Kollegen den Nutzen des Feedbacks erläutern. Bei uns hält die Feedbackkultur langsam Einzug. Viele Kollegen benutzen dieses Instrument schon zur Unterrichtsevaluation.“

Schulleiter einer Schule aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Die Qualitätsevaluation in der Schule ist ein wichtiger und sensibler Bereich – Schulen brauchen auch deshalb Raum, Zeit und konkrete Hilfen, um eine „Kultur der Evaluation“ entwickeln und etablieren zu können. Für ein erfolgreiches Schulmanagement wird zunehmend eine interne Qualitätskontrolle erforderlich, welche die Umsetzung auch der Schulleitungsaufgaben überprüft und entsprechende Steuerungsdaten für die Entwicklung der Schule liefert. Die Forderungen nach Qualitätsevaluation werden zu meist von „oben“ (Schulbeamte, Schulleitung usw.) an die „unten“ gerichtet. Nach wie vor kommt es eher selten vor, dass die Führungskräfte mit gutem Beispiel vorangehen – und mit Evaluation zunächst bei sich anfangen. Dabei haben sich schon eine Reihe verschiedener und geeigneter Instrumente in der praktischen Umsetzung bewährt.

Im Rahmen der Evaluation von Schulleitungen kommen sowohl externe wie interne Evaluationsverfahren in Frage. Als Auskunftsgabende für eine Selbstevaluation von Schulleitung kommen vor allem Lehrer/-innen, sonstige Mitarbeiter/-innen der Schule, Schüler/-innen sowie die Eltern in Frage. Einige Verfahren sind hier im folgenden beispielhaft genannt – in den dazugehörigen Downloads erhalten Sie jeweils genauere Informationen und Hinweise.

Lehrer/-innen-Feedback durch schriftliche Befragung

Der Fragebogen ist klassisches Instrument auch beim Führungskräftefeedback (siehe dazu auch den [Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragungen“](http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=223)). [\[http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=223\]](http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=223) Er kann eingesetzt werden, damit Lehrkräfte ihrer Schulleitung ein Feedback geben können. Ein wichtiger Aspekt des Feedbacks ist die Freiwilligkeit. Die Feedbacknehmer/-innen müssen Feedback wollen, wenn es auch wirkungsvoll sein soll.

Mehr Informationen und Hinweise dazu finden Sie in dem dazugehörigen Download (Download: Fragebogen zur Schulleitung)

Mitarbeiter/-innen-Gespräch

Jahresgespräche sind eine weit verbreitete Form der Personalentwicklung. Immer mehr Lehrer/-innen wünschen sich eine systematische Einschätzung mit einer kritischen wie anerkennenden Rückmeldung zu ihrer Arbeit. Für die Leitungsperson sind diese Gespräche ein wichtiges Führungsmittel und eine Möglichkeit, selbst detaillierte Rückmeldungen zum eigenen Handeln zu bekommen. Entscheidend ist dabei, dass Jahresgespräche als Beratungs- und nicht als Beurteilungsgespräche verstanden werden.

Mehr Informationen und Hinweise dazu finden Sie in dem dazugehörigen Download (Download: Jahresgespräche)

Peer-Review

Kern des Peer-Reviews ist eine externe Bewertung der Qualität einer Institution (in diesem Fall einer Schule) durch eine Gruppe unabhängiger Fachleute, die sich in einer vergleichbaren Position zu denjenigen befinden, deren Arbeit evaluiert werden soll (sogenannte „Peers“; im Falle einer Schule können das je nach konkretem Arbeitsfeld Schulleitungen, Lehrer/-innen, Eltern, Schüler/-innen, Schulberater/-innen etc. sein).

Ziel ist es, eine professionelle Rückmeldung über den Stand der Arbeit durch externe Sachverständige zu geben, die einen sehr guten Einblick in die Institution haben.

Schulen im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ haben einen großen Pool an potentiellen Peers – dies können entweder Schulen aus ihrem eigenen Set oder, so vorhanden, aus einem weiteren Schul-Set in ihrem Bundesland sein; denkbar ist aber auch, Schulen aus anderen Bundesländern, die an vergleichbaren Entwicklungsfeldern arbeiten, dafür zu gewinnen, gegenseitig ein Peer-Review-Verfahren durchzuführen.

Mehr Informationen und Hinweise dazu finden Sie in dem dazugehörigen Download (Download: Peer-Review)

6. Überraschungsmomente & Impulse für die Führung

„Insgesamt habe ich recht gute Ergebnisse erzielt. Allerdings gab es auch einige Lücken. Mich hat sehr verblüfft, dass die Offenlegung noch nicht dem entspricht, was sich das Kollegium wünscht. Ich hatte versucht, seit ich Schulleiterin bin, alles transparent zu machen, entsprechend groß war meine Verwunderung. Im weiteren Verlauf der Auswertungsdiskussion wurde mir klar, wo seitens des Kollegiums noch Bedarf nach mehr Informationen ist.“

Schulleiterin einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Als „Lohn“ für das Wagnis Selbstevaluation winken Bestätigung und Würdigung der eigenen Arbeit ebenso wie überraschende Erkenntnisse, die einen neuen Blick auf die eigene Wirksamkeit als Schulleitung ermöglichen und die im besten Falle Anregungen dafür geben, was verändert werden könnte, um den selbstgesetzten Zielen näher zu kommen. Die Zitate auf dieser Seite verdeutlichen beispielhaft die Bandbreite der Themen, zu denen Schulleitungen – natürlich abhängig vom verwendeten Verfahren – Überraschendes erfahren können. Eingangs wurde die transparente Kommunikation und Information der Schulleitung angesprochen, aber auch die Vermittlung der eigenen Zielvorstellungen und die emotionale Resonanz der Schulleitung auf die Kolleg/-innen kommen in den Beispielen zur Sprache:

„Das Entscheidende war für mich, dass meine Vorstellungen von guter Schule, meine Visionen und meine Zielstrebigkeit, dies zu entwickeln, bei den Kollegen nicht so angekommen sind. Ich hatte an diesem Punkt eine andere Einschätzung. Das war für mich ein wichtiger Hinweis, in Zukunft etwas konsequenter und auch deutlicher aufzuzeigen, was ich mir vorstelle.“

Schulleiter einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

„Das zweite Ergebnis war, dass die Kollegen eine andere Einschätzung im Bereich Bestätigung auf der Gefühlsebene hatten. An diesem Punkt hatte ich auch eine andere Selbsteinschätzung, aber in der Befragung ist herausgekommen, dass die Kollegen das anders sehen. Mir ist das sehr wichtig, da ich viel von personenbezogener Führung halte. Ich muss an diesem Punkt noch intensiver an mir arbeiten.“

Schulleiter einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Die Schulleitungen deuten hier schon an, dass diese Rückmeldungen Anlass für konkrete Veränderungen in ihrem Handeln sind – dazu noch einmal die Schulleiter/-innen in ihren eigenen Worten:

„Ich habe als Konsequenz daraus meine Vorstellungen zur Schulentwicklung deutlicher formuliert. Wir haben eine gemeinsame Konferenz zum Thema „Was sind unsere gemeinsamen Vorstellungen von Schule?“ durchgeführt. Wir haben mit verschiedenen Übungen versucht, unser Bild von einer guten Schule zu entwerfen. Das war eine Konsequenz aus der Befragung.“

Schulleiter einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

„Nachdem wir die Befragung ausgewertet hatten, wurde mir klar, wo ich noch etwas verändern bzw. verbessern kann. Darüber hinaus bin ich nun auch besser in der Lage, mit Meinungsverschiedenheiten umzugehen und diese konstruktiv zu lösen. Insgesamt gehe ich die Veränderungen und Diskrepanzen mit mehr Zuwendung an. In meinem Leitungshandeln bin ich nun auch wesentlich sicherer geworden.“

Schulleiterin einer Schule im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

7. Bedeutung von externer Begleitung

„Ich würde empfehlen, dass die Schulleitung eine gewählte (repräsentative) Gruppe aus dem Kollegium zu Rate zieht. Sie solle mit dieser Gruppe besprechen, was sie machen wollen und erst mal hören, wie das dort aufgenommen wird. In diesem Kreis sollte man genau festlegen, was man herausfinden will und dies schriftlich festhalten. Außerdem benötigt man unbedingt einen externen Berater, der einem hilft, eine solche Befragung wirklich gut durchzuführen. Ich glaube nicht, dass man ohne große Erfahrung eine wirklich gute Befragung hinkommt.“

Schulleiterin einer Schule aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

„Vor allem die Auswertung und die Rückmeldung der Daten sollte von Externen vorgenommen werden. Aus meiner Erfahrung war das auch für mich als Beteiligter einfacher. Ich musste nicht diese Doppelrolle besetzen, sondern war Beteiligter und konnte mich dazu äußern, während die Moderation von einem Externen übernommen wurde. Letztlich müssen aus der Selbstevaluation Konsequenzen/Handlungen erfolgen, damit das Ganze einen Sinn macht und Schule den Menschen immer besser gelingt.“

Schulleiter einer Schule aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Diese zwei Zitate sprechen eine deutliche Sprache – ein eindeutiges Plädoyer für die Unterstützung und Begleitung von Schulleitungen, die sich selbst evaluieren. Diese Empfehlung aus der Erfahrung von Schulleiter/-innen findet sich auch in der entsprechenden Literatur zu diesem Thema und soll hier ausdrücklich unterstrichen werden.

Externe Begleitung entlastet die Schulleitung zu Beginn eines Selbstevaluationsverfahrens in dem sie dabei hilft, die Ziele und Untersuchungsbereiche, zu denen die Schulleitung Rückmeldung wünscht, zu identifizieren, in dem sie dabei unterstützt, das Verfahren zu planen und das angemessene Instrument auszuwählen. Auch bei der Datenauswertung und insbesondere bei der gemeinsamen Auswertung ist eine externe Moderation Garant

Moderation Garant dafür, dass die Schulleitung sich auf die Inhalte konzentrieren kann und nicht auch – wie sonst all zu häufig – Prozessverantwortung übernimmt.

Literatur-Tipps

Ackermann, H. & Wissinger, J. (Hrsg.) (1998): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand

Das Buch stellt verschiedene Konzepte schulischen Managements vor. Intensiv wird die zukünftige Rolle der Schulleitung vor dem Hintergrund neuer Anforderungen wie z. B. einem veränderten Führungsverständnis und verstärkter Handlungsautonomie thematisiert (ab S. 149).

Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa

Auf der Basis eines umfassenden empirischen Forschungsprojektes wird hier umfassend in Forschungsergebnisse zu Schulleitung eingeführt – so Sie selbst keine Schule leiten, erfahren Sie hier beispielsweise, dass Schulleitungen den Hauptteil ihrer Arbeit mit kurzen Gesprächen und nicht geplanten Begegnungen verbringen, dass Schreibtischaktivitäten und geplante Termine (Konferenzen, Gespräche) weitere 10 Prozent der Tätigkeit ausmachen, Unterrichtsbesuche jedoch nur wenig mehr als zwei Prozent. Die Aufgaben von Schulleitung im Rahmen der Schulentwicklung werden differenziert beleuchtet.

Buhren, Claus G. (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim: Beltz

Das Buch gibt im ersten Hauptteil, eine Orientierung zum Thema „Personalentwicklung“. Im zweiten Teil werden konkrete Ansätze wie Jahresgespräche (S.65) und Rückmeldung für Führungskräfte (S.78) vorgestellt. Diese beinhalten eine Vielzahl von praktischen Hinweisen.

Burkhard, C. (1998): Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Der Autor gibt einen umfassenden Überblick zum Thema Evaluation. Ab Seite 144 wird das Peer-Review-Verfahren ausführlich dargestellt und praktische Verfahrenshinweise gegeben.

Fischer, W. A. & Schratz, M. (1999): Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck: StudienVerlag

In sieben Kapiteln beleuchten die Autoren die Theorie und Praxis einer veränderten Führungskultur – besonders bemerkenswert ist das Kapitel 1 zum Thema „Leiten – mit Gefühl“ sowie das Kapitel 5, dass Thesen zur Herausforderung der „Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung“ aus der Sicht von Schulleitung und Schulaufsicht formuliert.

Höllrigl, P. & Lanthaler, Eva M. (Hrsg.) (1999): Mit kritischen Freunden unterwegs. Zu einer neuen Qualität von Schulführung. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe

Anschaulich stellen drei Grundschuldirektoren dar, wie sie sich als „kritische Freunde“ gegenseitig in ihrem Führungshandeln begleiten (Peer-Review). In einer Praxisreflexion wird die Ausgangslage erhoben, und in einer gemeinsamen Diskussion wird die Führungsqualität im Bereich Schule definiert. Abschließend werden Ziele gesetzt und Entwicklungsschritte gemessen.

Lohmann, A. & Minderop, D. (2004): Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren (2. fortgeschriebene und vollständig überarbeitete Ausgabe). Neuwied: Luchterhand

Dieses Buch fällt aus dem Rahmen: Armin Lochmann und Dorothea Minderop wählen sowohl methodisch wie inhaltlich einen spannenden Zugang zum Thema Schulleitung – in 11 Kapiteln schreiben sie vor dem Hintergrund ihrer langjährigen Erfahrung in der Weiterbildung von Schulleiter/-innen im wahrsten Sinne des Wortes einen vielstimmigen und inhaltlich dichten Diskussionsband: Fiktive Schulleiter/-innen kommen hier zu Wort, schreiben sich E-Mails, veröffentlichen Auszüge aus ihren Tagebüchern – ein manchmal etwas sprunghaftes, aber immer abwechslungsreiches Lesevergnügen!

Miller, Reinhold (2003): Selbst-Coaching für Schulleitungen. Weinheim: Beltz

Dieser Ratgeber enthält eine Vielzahl von Informationen, Vorschlägen, Empfehlungen, Tipps und Handlungsanregungen für Personen, die in der Schulleitung tätig sind. In den Abschnitten Beratung (S. 64), Personalentwicklung (S. 74), und Schulentwicklung (S. 162) werden wichtige Hinweise für die Evaluation von Führungshandeln gegeben.

Schratz, M., Schley, W. & Altrichter, H. (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck. Wien: Studien Verlag

Dieses Handbuch vermittelt elementares Grundwissen zur Organisationsentwicklung im Schulbereich. Es bietet konkrete Hilfestellungen für Führungskräfte zur Weiterentwicklung der Organisation Schule (ab S.160).

Material-Tipps:

<http://www.qis.at/qisfb.asp?Dokument=68&Reihenfolge=2>

Auf dieser Seite des österreichischen Programms „Qualität in Schulen“ ist es möglich, aus einem breiten Spektrum an vorgegebenen Fragen einen eigenen Fragebogen für das Feedback von Lehrer/-innen zur Schule und zur Schulleitung online zu erzeugen; der Fragebogen mit den selbst ausgewählten Fragen wird online dynamisch generiert und steht als pdf-Datei zum Download bzw. zum Ausdruck zur Verfügung.

<http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/index.htm>

Unter „Evaluation“ findet sich ein „Fragebogen für Schulmanager/-innen“ zur Selbsteinschätzung und Selbstausswertung anhand von 11 Kriterien.

<http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/WZKneu-Downloads/Module/Module-PDF/Schulleitung.pdf>

Hier finden Sie eine Übungsanleitung zum Thema „Was ist eine gute Schulleitung?“

Link-Tipps

<http://www.schule-und-co.de/dyn/9.asp?url=1393%2Easp>

Die Seite „Schule und Co“ bietet eine Vielzahl von Hinweisen und vertiefenden Arbeitshilfen zum Thema „Professionalisierung von Schulleitung“. Es werden Hinweise zu den Themen Steuergruppe, Schulentwicklungsmanagement und Evaluation gegeben.

<http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/schulmanagement/methodenkiste.html>

Die ansprechend gestaltete Seite des Landesbildungsservers Baden-Württemberg bietet im Qualitätsbereich III eine Reihe von Fragebögen zum Thema „Schulmanagement“ an. Unter anderem steht dort ein Fragebogen zur Schulleitung als Download zur Verfügung, aber auch verschiedene Instrumente (Fragebögen, Beobachtungsbogen, Blitzlicht) zur Konferenzgestaltung sowie zum Thema Personalentwicklung und Ressourceneinsatz.

<http://www.vobs.at/hs-mwbq/eval.htm>

Die Hauptschule Mittelweiherburg/Österreich dokumentiert ihre Lehrer- und Schulleiterevaluation auf diesen Seiten. Mit Hilfe von Fragebögen wurden alle an der Schule tätigen Lehrer/-innen befragt. Die Ergebnisse zur „Zufriedenheit mit der Schulleitung“ werden anschaulich dargestellt.

Download: Fragebogen zur Schulleitung

Der Fragebogen auf den folgenden Seiten ist ein exemplarisches Beispiel für das Instrument der schriftlichen Befragung beim Führungskräftefeedback (siehe dazu auch den Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Befragungen“). Er kann eingesetzt werden, damit Lehrkräfte ihrer Schulleitung ein Feedback geben können. Ein wichtiger Aspekt des Feedbacks ist die Freiwilligkeit. Die Feedbacknehmer/-innen müssen Feedback wollen, wenn es auch wirkungsvoll sein soll.

Quellen dieses Fragebogens für Lehrer/-innen sind die schulpsychologische Bildungsberatung der Personalabteilung und die pädagogischen Abteilungen des Stadtschulrates für Wien sowie die baden-württembergische Homepage „Evaluationsinstrumente für Schulen (eis)“ (Qualitätsbereich III, Schulführung und Schulmanagement), deren reichhaltiges Instrumentenangebot Sie unter

<http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/index.html>
selbst auf weitere Materialien hin durchforsten können.

Welche der folgenden Aussagen treffen auf Ihre Schulleitung zu?

		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1.	Meine Schulleitung fördert die Kommunikation im Kollegium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich fühle mich von meiner Schulleitung über alle schulischen Angelegenheiten informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Für schulische Entscheidungen, die auch mich betreffen, gibt es einen entsprechenden Meinungsbildungsprozess.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Meine Schulleitung trifft transparente Entscheidungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Meine Schulleitung kann Konflikte konstruktiv lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Meine Arbeit an der Schule wird von der Schulleitung gewürdigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Meine Schulleitung unterstützt Innovationsvorhaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Meine Schulleitung unterstützt Teambildung im Kollegium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Meine Schulleitung würdigt die Leistungen der Kolleg/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Meine Schulleitung ist fähig, mich für neue Ideen zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Meine Schulleitung gibt mir die Möglichkeit, selbständige Entscheidungen zu treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Meine Schulleitung schafft günstige Arbeitsbedingungen für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ich kann mich jederzeit mit Problemen an meine Schulleitung wenden, ohne Nachteile befürchten zu müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Meine Schulleitung fördert die Zusammenarbeit mit den Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Meine Schulleitung fördert den pädagogischen Austausch in Konferenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Meine Schulleitung hat die Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Meine Schulleitung hält getroffene Vereinbarungen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Meine Schulleitung achtet darauf, dass Entscheidungen umgesetzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Meine Schulleitung bezieht Schüler/-innen in die Gestaltung der Schule mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche der folgenden Aussagen treffen auf Ihre Schulleitung zu? (Fortsetzung)

		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
20.	Meine Schulleitung schafft eine Vertrauenskultur an der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Meine Schulleitung hat eine konstruktive Beziehung zur Schulaufsicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Meine Schulleitung kennt die gesetzlichen Rahmenbedingungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Meine Schulleitung fördert eine konstruktive Fehlerkultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Ich fühle mich an- und ernstgenommen von meiner Schulleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Download: Jahresgespräche

Jahresgespräche sind eine weit verbreitete **Form der Personalentwicklung**. Immer mehr Lehrer/-innen wünschen sich eine systematische Einschätzung mit einer kritischen wie anerkennenden Rückmeldung zu ihrer Arbeit. Für die Leitungsperson sind diese Gespräche ein wichtiges Führungsmittel und eine Möglichkeit, selbst detaillierte Rückmeldungen zum eigenen Handeln zu bekommen. Entscheidend ist dabei, dass Jahresgespräche als Beratungs- und nicht als Beurteilungsgespräche verstanden werden. Ein Einstieg in Jahresgespräche sollte im Vorfeld mit der Lehrer/-innenvertretung und mit der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppe besprochen und beraten werden. Wichtig ist es dabei, den Sinn von Jahresgesprächen zu klären. Wie die Bezeichnung schon nahe legt, finden diese Gespräche jährlich statt.

Beim Jahresgespräch handelt es sich um ein professionelles Gespräch. Es folgt den Regeln eines Beratungsgesprächs. Wichtige **Regeln** sind:

- Das Gespräch nicht unter Zeitdruck führen;
- Zuhören und hauptsächlich über Fragen steuern;
- Auf nonverbale Signale achten;
- Wertschätzung zeigen;
- Auch kritische Punkte ansprechen, aber nicht verletzen. Kritik nicht als Vorwurf, sondern als (zu lösendes) Problem formulieren;
- Das Gespräch ggf. vertagen, wenn die Situation emotional belastet ist.

Nicht nur das Schulleitungsmitglied kann der Lehrperson ein Feedback geben, auch die Lehrperson kann der Schulleitung für den Handlungszusammenhang bedeutsame Wahrnehmungen zurückspiegeln oder auch auf erhoffte, aber nicht erhaltene Unterstützung aufmerksam machen. Folgende **Inhalte** sollten in einem Jahresgespräch behandelt werden:

- Die nächste Arbeitsperiode und die Anforderungen an den/die Gesprächspartner/-in;
- Zusammenarbeit mit der Leitung;
- Anforderungen/Belastungen am Arbeitsplatz;
- Arbeitsaufgaben, Ergebnisse, Erfolge;
- Ziele (individuelle und bezogen auf die Schule);
- Aus- und Fortbildungsbedarf;
- Evaluation der (bisherigen) Absprachen;

Quelle: Demokratie-Baustein „Selbstevaluation für Schulleitungen“ , www.blk-demokratie.de

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 06.03.2006

Schulleitung und Lehrperson sollten sich auf das Jahresgespräch gut vorbereiten. Dazu empfiehlt es sich, einige Wochen vorher eine **Selbsteinschätzung** vorzunehmen. Dabei sollten alle verfügbaren Daten genutzt werden, z.B. Klassenbuch, Rückmeldungen von Schüler/-innen, Protokolle usw.

Der **Ablauf eines Jahresgespräches** ist durch bestimmte, auf Erfahrung gewonnene Merkmale strukturiert. Es sollte im Idealfall wie folgt verlaufen:

1. Frühzeitig verabreden.
2. Gut vorbereiten.
3. An einem ruhigen und neutralem Ort stattfinden lassen.
4. Mit Fragen nach der Befindlichkeit beginnen.
5. Die Selbsteinschätzung voranstellen.
6. Mit Verabredungen abschließen.

Beide Beteiligten sollten sich die Ergebnisse notieren, und zur Vorbereitung des nächsten Gespräches nutzen.

Die Checkliste auf der folgenden Seite (Buhren, C. G. 2002) Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden, Weinheim und Basel: Beltz. S. 65 ff.) hilft, zu einem umfassenden Selbstbild zu kommen und wichtige Themen herauszufiltern, die dann Gegenstand des Jahresgesprächs werden sollten.

Checkliste Jahresgespräche

Schulleitung und Organisation

- Welche Erwartungen habe ich an die Schulleitung?
- Was hat die Schulleitung besonders gut gemacht?
- Inwiefern hat mich die Schulleitung gefördert?
- Was sollte verbessert werden?
- Habe ich das Gefühl, dass meine Leistung anerkannt wird?

Schulklima

- Wie fühle ich mich momentan an der Schule?
- Was ärgert / belastet / überfordert mich?
- Was bedeutet es für mich, Lehrer/-in an dieser Schule zu sein?

Schulentwicklung

- Welchen Beitrag habe ich zur Schulentwicklung geleistet?
- Wo sehe ich mein Potential in der Schulentwicklung?
- Wie sehe ich das Verhältnis von Aufwand und Ertrag?
- Worüber wird in unserer Schule zu viel / zu wenig geredet?

Professionalität

- Wie schätze ich mich in Bezug auf meinen Unterricht ein (didaktische / methodische Fähigkeiten, fachliche Fähigkeiten, Schüler/-innenorientierung)?
- Wie zufrieden bin ich mit den Leistungen meiner Schüler/-innen?
- Woran hatte ich besonders Spaß?
- Worauf bin ich besonders stolz?
- Worin liegen meine besonderen Stärken?
- Welches sind meine Schwächen?
- Wie beurteile ich mein Engagement für die Schule?

Zielvorhaben

Welche Ziele setzte ich mir für den kommenden Zeitraum?

Welche Unterstützung benötige ich dafür?

Inwiefern profitiert die Schule von meinen Vorhaben?

Welche längerfristigen Ziele habe ich?

Download: Peer-Review

Selbstevaluation durch kollegiale (externe) Beratung

Kern des Peer-Reviews ist eine externe Bewertung der Qualität einer Institution (in diesem Fall einer Schule) durch eine Gruppe unabhängiger Fachleute, die sich in einer vergleichbaren Position zu denjenigen befinden, deren Arbeit evaluiert werden soll (sogenannte „Peers“; im Falle einer Schule können das je nach konkretem Arbeitsfeld Schulleitungen, Lehrer/-innen, Eltern, Schüler/-innen, Schulberater/-innen etc. sein).

Ziel ist es, eine professionelle Rückmeldung über den Stand der Arbeit durch externe Sachverständige zu geben, die einen sehr guten Einblick in die Institution haben. Diese Rückmeldung wird von der Institution selbst in Auftrag gegeben bzw. eingefordert und im Sinne eines kritischen Spiegels zur Verbesserung der eigenen Arbeit genutzt.

Von entscheidender Bedeutung ist, dass beim Peer-Review die Verantwortung für die Durchführung und inhaltliche Gestaltung des Verfahrens bei der betroffenen Institution liegt. Die Schule wählt also die Mitglieder der externen Kommission aus und bestimmt gemeinsam mit der Kommission die Untersuchungsbereiche der Evaluation. Dahinter steckt die Erfahrung, dass kritische Rückmeldungen von Lehr- und Führungskräften einer Schule mit größerer Akzeptanz aufgenommen werden, wenn sie von Personen artikuliert werden, zu denen bereits ein Vertrauensverhältnis besteht und denen professionelle Kompetenz zugestanden wird.

Peer-Reviews folgen gewöhnlich einer vorangehenden Phase der Selbstbewertung und Selbstevaluation innerhalb einer Schule, deren Ergebnisse eine maßgebliche Grundlage für die externe Rückmeldung bilden.

Im Folgenden wird der **idealtypische Ablauf** eines Peer Reviews beschrieben:

- 1. Schritt:** Einsetzen einer koordinierenden Projektgruppe innerhalb der Schule, die das Verfahren plant, vorbereitet, mit Schulleitung und Gremien abstimmt.
- 2. Schritt:** Entscheidung über Fragestellung und Untersuchungsbereiche, die von besonderem Interesse sind (z.B. Überprüfung von neu eingeführten Unterrichtselementen oder Projekten).
- 3. Schritt:** Durchführung einer Selbstbewertung innerhalb der Schule zu dieser Fragestellung und diesen Untersuchungsbereichen (wenn möglich und angemessen, sollten hier diverse Perspektiven – Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern etc. – mit einbezogen werden).
- 4. Schritt:** Interne Diskussion über die Ergebnisse der Selbstbewertung – alle Beteiligten sollten hierbei einbezogen werden.

Quelle: Demokratie-Baustein „Selbstevaluation für Schulleitungen“ , www.blk-demokratie.de

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ , 06.03.2006

5. Schritt: Auswahl einer externen Kommission (3 bis 5 Personen), die um eine kollegiale Einschätzung der Schule gebeten wird. Ideal sind „Peers“, die mit den Untersuchungsbereichen aus ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit gut vertraut sind.

6. Schritt: Vereinbarung zwischen der Schule und der externen Kommission über den Ablauf der Evaluation.

7. Schritt: Untersuchung von zur Verfügung stehenden Daten durch die Kommission (siehe hierzu auch den Demokratie-Baustein „Selbstevaluation mittels Dokumentenanalyse“).

8. Schritt: Feldphase (Schulbesuch) mit Interviews und Informationsgesprächen durch die Kommission.

9. Schritt: Kurzfristige, mündliche Rückmeldung der Erkenntnisse der externen Kommission an die Schule. Wenn möglich, sollte der Schulbesuch so geplant sein, dass am Ende des (ggf. mehrtägigen) Besuchs eine gemeinsame Gesprächssituation möglich ist.

10. Schritt: Schriftlicher Bericht der Kommission.

11. Schritt: Workshop mit den Mitgliedern der externen Evaluationskommission: Diskussion und Interpretation der Ergebnisse, Entwickeln von Umsetzungsideen zu den Empfehlungen.

12. Schritt: Erstellen eines Entwicklungskonzepts und Arbeitsplans innerhalb der Schule.

Die externe Evaluation durch „kritische Freunde“ kann einer Schule eine Reihe von Anregungen und wichtige Hinweise zur Einwicklung der Arbeit geben. Peers können einer Schule den „Spiegel“ vorhalten und den dort Tätigen ein Feedback geben. Was sie nicht können ist jedoch, Konsequenzen einzufordern und weitere Schritte bindend zu vereinbaren.

Schulen im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ haben einen großen Pool an potentiellen Peers – dies können entweder Schulen aus ihrem eigenen Set oder, so vorhanden, aus einem weiteren Schul-Set in ihrem Bundesland sein; denkbar ist aber auch, Schulen aus anderen Bundesländern, die an vergleichbaren Entwicklungsfeldern arbeiten, dafür zu gewinnen, gegenseitig ein Peer-Review-Verfahren durchzuführen.

Selbstevaluation mittels Großgruppenverfahren

Was möchten wir mit unserem Vorhaben in der Schule verändern? Wie stellen wir das an? Kommen wir unseren Zielen näher? Wo haben wir bereits Erfolge erzielt? Was erweist sich als schwieriger als zunächst gedacht? Wie finden wir das heraus? All diese typischen Fragen im Rahmen einer Selbstevaluation machen deutlich, dass Selbstevaluation in der Regel dazu führt, dass *mehr* Menschen *mehr* miteinander reden.

Wenn aber Selbstevaluation die Kommunikation zwischen Beteiligten erhöht und zugleich in einem demokratiepädagogischen Vorhaben in einer Schule der Wunsch und der Anspruch besteht, möglichst viele Beteiligte dabei mit einzubeziehen, dann stellt sich sehr bald folgende zentrale Frage:

Wie gestaltet man Kommunikation zwischen sehr vielen Beteiligten so,

- dass möglichst viele zu Wort kommen,
- dass möglichst viele konstruktiv und themenorientiert miteinander kommunizieren,
- dass das Wichtigste gesagt und sichtbar wird und nicht zuletzt
- dass das Gesagte auch Folgen hat?

Es ist fast schon eine sprichwörtliche Weisheit, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile sei – wenn dem so ist, dann würde das darauf hinweisen, dass das gemeinsame Arbeiten in großen Gruppen durch einen ganz besonderen, zusätzlichen Reiz gekennzeichnet ist. Dieser Zusatzgewinn am gemeinsamen Arbeiten und Entwickeln in großen Gruppen ist dabei im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, das der Partizipation möglichst aller Beteiligtegruppen an der Entwicklung von Schule einen hohen Stellenwert einräumt, von besonderer Bedeutung. Wenn in Schulen gemeinsames Arbeiten von Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern, Mitarbeiter/-innen, Kooperationspartnern, aber auch gemeinsames Arbeiten innerhalb von großen Schüler/-innengruppen oder gemeinsames Arbeiten im Kollegium stattfindet, dann sind schnell Gruppengrößen erreicht, in denen die Grenzen der klassischen Kommunikations- oder Sitzungsformen (wer etwas zu sagen hat, meldet sich zu Wort) oftmals erreicht sind.

Sogenannte Großgruppenverfahren versprechen mit ihren spezifischen Gestaltungsmerkmalen Kreativität angesichts neuer Konstellationen der Interaktion und Information einen vertieften Perspektivenwechsel. Dabei sind Großgruppenverfahren selbstverständlich keineswegs auf Selbstevaluationsthemen beschränkt – sie können auch dazu verwendet werden, Evaluationsfragestellungen mit vielen Beteiligten zu bearbeiten. Dabei bieten sie in besonderer Weise eine Verbindung aus Bilanzierung und Planung bzw. Umsetzung von Veränderungswünschen, die mit den klassischen

Evaluationsmethoden wie Fragebögen, Beobachtungen, Dokumentenanalysen etc. zunächst nicht so ohne weiteres zu erreichen ist. Oft geht es auch darum, Visionen und Ziele zu finden und zu formulieren, die dann den Ausgangspunkt für (Selbst-)Evaluationsvorhaben darstellen.

In diesem Bereich sieht man sich schnell einer Fülle von Verfahren mit mehr oder minder geheimnisvollen Namen („Real Time Strategic Change“, „Appreciative Inquiry“, „open space“ und so weiter) gegenüber, die verwirrend wirken – daher möchte dieser Demokratie-Baustein Interessierten eine erste Einführung in die Idee von Großgruppenverfahren liefern sowie eine Übersicht bieten im Dschungel der vielen Begriffe, in dem er deutlich macht, was die wesentlichen Grundelemente sind, von denen es dann viele Variationen gibt.

Dieser Baustein führt ein in die Geschichte und Idee von Großgruppenverfahren, stellt dann relativ detailliert vier ausgewählte Verfahren mit ihren Zielen und methodischen Vorgehensweisen vor (Appreciative Inquiry, Open Space, Zukunftswerkstatt und Zukunftskonferenz) und beleuchtet schließlich, welche Vor- und Nachbereitung beim Einsatz solcher Verfahren zu bedenken ist und inwiefern externe Unterstützung dabei hilfreich und notwendig sein kann. Zudem bietet der Baustein eine Fülle von Verweisen auf interessante Links und Literatur zu Großgruppenverfahren.

Geschichte und Idee von Großgruppenverfahren

Die Ursprünge der Verwendung von Großgruppenverfahren zur partizipativen Gestaltung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen in sozialen Systemen sind nicht schwer zu erraten. Bezeichnungen wie *Open Space Technology*, *Future Search Conference* oder *Appreciative Inquiry Summit* verweisen offenkundig in den angelsächsischen Sprachraum und dort in erster Linie in die USA, wo Großgruppenverfahren bereits seit den 1960er Jahren entwickelt und verwendet werden. Wie in den USA erstreckt sich ihre seit etwa zehn Jahren auch in Deutschland zunehmende Verbreitung vor allem auf den Bereich der Organisationsentwicklung von Unternehmen. Nichtsdestotrotz sind sie nicht auf diesen Bereich beschränkt. Tatsächlich sind die meisten heute gebräuchlichen Großgruppenverfahren von US-amerikanischen Sozialwissenschaftler/-innen, in der Regel Psycholog/-innen und Soziolog/-innen, entwickelt und nicht selten auch im sozialen Sektor für die demokratische Gestaltung von Veränderungsprozessen in Kommunen, Non-Profit-Organisationen und auch Schulen angewandt worden.

Von Großgruppen spricht man im allgemeinen (nach Boos & Königswieser 2000: 17) ab etwa 30 Teilnehmer/-innen bzw. genauer dann, wenn es praktisch nicht mehr möglich ist, alle Teilnehmer/-innen mit vergleichbaren individuellen Gestaltungsmöglichkeiten an einem einzigen gemeinsamen Prozess aktiv zu beteiligen. Demnach sind Großgruppenveranstaltungen im Grunde weder etwas besonders Neues noch etwas

äußerst Einzigartiges. Zu denken ist an Feste, rituelle Zeremonien (z.B. Gottesdienste), Sportveranstaltungen, Vorträge, Mitgliederversammlungen, politische Kundgebungen usw. Das solchen Großgruppenveranstaltungen gegenüber wirklich Neue und gleichzeitig Charakteristische von Großgruppenverfahren besteht indes in folgenden beiden Eigenschaften (vgl. wiederum ebd.): Erstens geht es bei ihnen auf die eine oder andere Art stets um die Herstellung von Zweiwegkommunikation in Form von direkten Gesprächen zwischen den Teilnehmer/-innen; und zweitens sind bzw. werden die durch sie strukturierten kommunikativen Prozesse in sehr konkrete Veränderungs- sowie Entwicklungsvorhaben und -prozesse eingebettet.

Darüber hinaus geht es bei Großgruppenverfahren stets nicht nur um die gemeinsame diskursive Lösung konkreter Probleme oder die Gestaltung bestimmter Vorhaben, sondern auch um die Veränderung der alltäglichen Kultur des Zusammenarbeitens und -lebens in Organisationen, seien dies Unternehmen, Kommunen oder auch Schulen. Sie erfordern und fördern gleichzeitig Veränderungen hinsichtlich des Denkens und Handelns der Teilnehmer/-innen sowie darüber vermittelt der Strukturen des Interagierens in Richtung auf mehr Kooperation, Austausch und Verantwortungsübernahme. Martin Leith (1997) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen konventionellem und neuem Denken, wobei ersteres den bislang herkömmlichen Strukturen und letzteres den sich insbesondere auch durch Großgruppenverfahren entwickelbaren Strukturen in Organisationen entspricht. Folgendermaßen lassen sich die beiden Welten einander gegenüberstellen (nach Königswieser 2000: 43):

<i>Konventionelles Denken</i>	<i>Neues Denken</i>
Abhängigkeit von Autoritätsfiguren (Verantwortung, Erfolg, Misserfolg)	Individuelle und kollektive Verantwortung für Erfolg und Misserfolg
Kritisieren des Verhaltens der Autoritäten, ihrer Entscheidungen (ihre Sache)	Übernehmen der gemeinsam gefundenen Richtungen (unsere Sache)
Wenig Kooperation	Viel Kooperation
Reaktion auf Veränderung: halbherzig, resignativ, ambivalent, widerständlerisch	Reaktion auf Veränderung: engagiert, bejahend, verlässlich
Kein kollektives Lernen	Lernende Organisation

Während das „konventionelle Denken“ also eher problemorientiert vorgeht, findet sich im „neuen Denken“ eine starke Orientierung auf Lösungen.

Die Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Schule unterscheiden sich, wie leicht zu erkennen ist, wenig von denjenigen in anderen Gesellschaftsbereichen. Gerade Schulen, in denen es insbesondere im Zeichen eines

neuen, demokratischen Verständnisses von Schule und Lernen weniger um Belehrung und vielmehr um eigenaktive und kooperative Entwicklung der Schüler/-innen geht, müssen sich in Zukunft mehr und mehr von der alten „Lehr- und Lernanstalt“ zur lernenden, sich beständig weiter entwickelnden Organisation entwickeln. Großgruppenverfahren ermöglichen es, diesen Prozess auf demokratische Weise immer wieder evaluativ zu reflektieren und davon ausgehend auf motivierende Weise partizipativ zu gestalten.

Vorstellung ausgewählter Verfahren

Sie finden im folgenden jeweils eine Kurzbeschreibung eines Großgruppenverfahrens – wenn diese Ihre Neugier weckt, klicken Sie auf die darunter gesetzten Links, durch die Sie zu ausführlicheren Beschreibungen des Verfahrens und seines idealtypischen Ablaufs gelangen (hier in diesem Download finden Sie sie am Ende des Dokuments). Wie haben wir aus der Fülle der existierenden Großgruppenverfahren diese vier – Open Space, Zukunftswerkstatt und -konferenz sowie Appreciative Inquiry – ausgewählt? Abgesehen davon, dass aus unserer Sicht alle für schulische Selbstevaluation geeignet sind, gehören die ersten drei der genannten zu den „Klassikern“ in der Arbeit mit großen Gruppen – wer sie kennt, kennt wesentliche Prinzipien von Großgruppenverfahren und wird ihre Elemente in den bestehenden Variationen wieder erkennen bzw. selbst kreativ variieren können. Das vierte Verfahren ist im Vergleich dazu im bundesdeutschen Raum eher noch jung, ist also als möglicher Zugewinn für die schon mit Großgruppen Erfahreneren gedacht und unterstreicht in interessanter Weise das auch für Selbstevaluation wesentliche Prinzip, sowohl auf kritische, aber eben auch auf gelungene Elemente der eigenen Arbeit zu schauen.

Open Space

Das Open-Space-Verfahren gründet auf der Beobachtung, dass sich bei herkömmlichen Konferenzen besonders interessante und auch brisante Gespräche oft nicht innerhalb des offiziellen Programms, sondern am Rand in den Pausen entwickeln. Beim Open Space wird diese Form der unstrukturierten Kommunikation deshalb ins Zentrum gerückt und gewissermaßen zum Programm erhoben. Grundidee ist es, den Teilnehmer/-innen einen offenen Raum für selbstorganisierte Gespräche über selbst formulierte Themen zu bieten, um auf der Grundlage der dabei gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse konkrete Projektideen zu entwickeln. Teilnehmen können an einem Open Space zwischen 20 und über 1000 Personen, was schon verdeutlicht, dass eine besondere Herausforderung bei diesem Verfahren darin liegt, geeignete Rahmenbedingungen für Selbstorganisation zu schaffen.

Ausführlichere Informationen erhalten Sie am Ende des Dokuments.

Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt ist ein Verfahren, das einer Gruppe von bis zu 30 Personen die Gelegenheit bieten will, ihre gegenwärtige gemeinsame Lebenswirklichkeit kritisch zu reflektieren, Visionen für die gemeinsame Zukunft zu entwickeln und auf dieser Grundlage konkrete Schritte zur Verwirklichung der gemeinsamen Vorstellungen zu planen. Entwickelt wurde das Verfahren im Zusammenhang der Studierenden- und Bürger/-innenbewegungen der 1960er und 70er Jahre. Leitend war dabei die Idee, dass die Gestaltung gesellschaftlicher Lebenswirklichkeiten nicht einigen wenigen Expert/-innen und Entscheidungsträger/-innen überlassen bleiben, sondern die Betroffenen selbst Verantwortung dafür übernehmen sollten.

Ausführlichere Informationen erhalten Sie hier am Ende des Dokuments.

Zukunftskonferenz

Ähnlich wie bei der Zukunftswerkstatt geht es bei der Zukunftskonferenz um die Entwicklung gemeinsamer Visionen und die darauf gründende Planung konkreter Projekte. Im Unterschied zur Zukunftswerkstatt ist die Zukunftskonferenz ein größer und strukturierter angelegtes Verfahren, das enger auf die Entwicklung sozialer Systeme (Gemeinde, Stadtteil, Unternehmen, Schule etc.) fokussiert. Die grundlegende Idee ist, das ganze System, das heißt alle bzw. genügend Repräsentant/-innen aller Betroffenen, Handelnden und Entscheidenden in einen Raum zu bringen, um auf der Basis einer Bestandsaufnahme der verschiedenen partikularen Interessen und Vorstellungen eine gemeinsame Sichtweise und gemeinsame Ziele zu entwickeln. Teilnehmen können an einer Zukunftskonferenz zwischen etwa 30 und 70 Personen.

Ausführlichere Informationen erhalten Sie am Ende des Dokuments.

Appreciative Inquiry (Zukunftsgipfel)

Appreciative Inquiry (engl.: Wertschätzende Untersuchung), auch als Zukunftsgipfel bezeichnet, ist ein Verfahren, das wie die Zukunftskonferenz die zukunftsorientierte Entwicklung sozialer Systeme (Unternehmen, Gemeinden, Schulen usw.) durch die Beteiligung eines repräsentativen Querschnitts oder aller ihrer Mitglieder zum Ziel hat. Wie bei der Zukunftskonferenz geht es auch beim Zukunftsgipfel um die Bildung gemeinsamer Sichtweisen und die darauf aufbauende Entwicklung geteilter Visionen, Ziele und Vorhaben. Wichtige Unterschiede bestehen zum einen im Hinblick auf die komplexere organisatorische Struktur. Zum anderen sind die möglichen Teilnehmer/-innenzahlen erheblich höher. An einem Zukunftsgipfel können zwischen 50 bis 2000 Personen teilnehmen.

Ausführlichere Informationen erhalten Sie am Ende des Dokuments.

Vor- und Nachbereitung von Verfahren mit großen Gruppen

Die Beispiele in den vorangegangenen Verfahrensbeschreibungen haben es deutlich gemacht: Großgruppenverfahren bieten sich für verschiedene Zwecke im Kontext einer Selbstevaluation an: Es kann darum gehen, zum Auftakt eines besonderen Vorhabens in der Schule, z.B. einem Modellprojekt die Stärken und Entwicklungslinien zu identifizieren, darauf basierende eine gemeinsame Vision zu entwickeln, gemeinsam Ziele zu definieren, aber auch mitten in einem Entwicklungsprozess aufgetretene Probleme zu analysieren und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln, etwa indem begonnene neue Kooperationen kritisch auf den Prüfstand gestellt werden – und all dies nicht (nur) im Kontext eines Planungsteams oder einer Steuergruppe, sondern mit sehr vielen Beteiligten aus allen Gruppen, die davon betroffen sind.

Dabei mag es so erscheinen, als ob das Wesentliche eines Großgruppenverfahrens erst dann passiert, wenn das Verfahren selbst seinen Anfang nimmt und sehr viele Menschen beginnen, miteinander Anliegen zu formulieren (etwa im Open Space) oder die Kritikphase zu durchlaufen (etwa in der Zukunftswerkstatt). Doch dieser Eindruck täuscht! Auch und insbesondere bei Großgruppenverfahren sind sowohl die Zeit der Vorbereitung wie der Nachbereitung nicht zu unterschätzen. So kommt es beispielsweise im Vorfeld eines Open Space entscheidend darauf an, eine relevante, präzise und angemessene Thematik oder Frage als Überschrift und Ausgangspunkt zu formulieren: Zu welchem Thema werden welche Menschen Anliegen formulieren und bearbeiten wollen? Was spricht an, macht neugierig und weckt Ideen? Um hier zu einer guten Formulierung zu kommen, kann es wichtig sein, schon im Vorfeld alle Gruppen, die im Rahmen der Veranstaltung teilnehmen werden, in diesen Prozess mit einzubeziehen – und dafür sollte genügend Zeit eingeplant werden.

Wichtig ist die Absprache mit den Auftraggeber/-innen bzw. Leiter/-innen der Organisation darüber, wie mit den Ergebnissen der Großgruppenveranstaltung umgegangen werden soll, welche Bedeutung die Ergebnisse für die weitere Entwicklungsarbeit in der Organisation bzw. in der Schule haben sollen. Dies sollte dann allen Beteiligten am besten schon in der Einladung, spätestens aber in den einleitenden Worten zum Auftakt der Veranstaltung mitgeteilt werden. Ansonsten droht die Gefahr, dass die Veranstaltung zu einer (zwar schillernden) Eintagsfliege verkommt, die zwar interessanten und gewünschten Austausch bringt, aber die Entscheidungen, die anderswo getroffen werden, nicht beeinflusst.

Darüber hinaus ist zu vereinbaren, in welcher Form die Ergebnisse dokumentiert werden. Nicht immer ist dies so klar wie beim Open Space, bei dem zumindest die Protokolle aus den Anliegensgruppen am Ende vorliegen und wo in der Regel von vornherein ein Termin für ein Nachtreffen geplant ist. Es empfiehlt sich also, am Schluss einer

Veranstaltung erhebliche Zeit dafür einzuplanen, weitere Schritte zu vereinbaren, zu diskutieren, was aus dem Vorgegangenen folgt und Verantwortliche für einzelne Schritte festzulegen – dafür können entsprechende Formate im Vorfeld vorbereitet werden.

Externe Unterstützung

Wer nicht jeden Tag mit sehr großen Gruppen in einer moderierenden Funktion zu tun hat und/oder selbst noch nicht an einem Großgruppenverfahren teilgenommen hat, der fühlt sich vermutlich mit der Aufgabe, 100 Menschen oder mehr in angenehmer und produktiver Weise durch zwei oder drei Tage einer Veranstaltung zu begleiten, eher überfordert. Zudem möchte er oder sie vielleicht selbst an der Thematik der Veranstaltung intensiv mitwirken, mitdenken, mitdiskutieren.

Aus diesem Grunde kann es sehr hilfreich sein, sich erfahrene externe Unterstützung zu organisieren, die mit den verschiedenen Verfahren vertraut ist, die typischen Herausforderungen und Fallstricke, die dabei auftauchen können, kennt und bewältigen kann und die nicht nur während der Veranstaltung die Moderation übernimmt, sondern bestenfalls schon im Vorfeld die Auftraggeber beraten kann, was es für eine optimale Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung braucht. Dies kann eine große Entlastung für die Verantwortlichen in der Schule darstellen, bedeutet aber auch, dass dafür Kosten anfallen. Der Markt an selbstständigen Anbieter/-innen ist groß, aber auch viele Landesinstitute für Lehrer/-innenbildung etc. haben in Großgruppenverfahren versierte Moderator/-innen, die von Schulen angefragt werden können. Im Zweifel hilft eine Nachfrage dort weiter – und damit ist der erste Schritt auf dem Weg zu Ihrer eigenen Großgruppenveranstaltung getan!

Tobias Diemer & Kirsten Schroeter (verantwortlich)

Link-Tipps

Links zu „Geschichte und Idee von Großgruppenverfahren“

<http://www.lgimethods.com/index.html> (Large Intervention Methods)

Übersichtlich dargestellte Informationen zur Geschichte der Entwicklung von Großgruppenverfahren sowie zu den wichtigsten dahinter stehenden Überlegungen. Außerdem Kurzbeschreibungen der gebräuchlichsten Verfahren sowie eine Menge nützlicher Materialien (z.B. einen „Guide to Open Space“) sowie Links und Literaturhinweise.

http://www.all-in-one-spirit.de/index_res.htm (Ressource-Center für Großgruppen-Methoden)

Die wahrscheinlich umfangreichste Sammlung von deutschsprachigen Informationen, Texten sowie Literatur- und Linktipps zum Thema Großgruppenverfahren, u.a. zu Open Space, Appreciative Inquiry und Zukunftskonferenz.

Literatur-Tipp

Literatur zu „Geschichte und Idee von Großgruppenverfahren“

Königswieser, R. & Keil, M. (Hrsg.) (2000): Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen. Stuttgart: Klett-Cotta

Dieses Buch bietet einen umfassenden Überblick über den gegenwärtigen Stand der Dinge in der Welt der Großgruppenverfahren. Es enthält Aufsätze erfahrener Organisationsentwickler/-innen zu verschiedenen theoretischen Grundlagenthemen, zu den wichtigsten Verfahren sowie zu konkreten Anwendungsbeispielen in der Praxis. Zur Geschichte und den grundlegenden Ideen informieren die beiden ersten Artikel „Unterwegs auf einem schmalen Grad: Großgruppen in Veränderungsprozessen“ von Frank Boos & Roswita Königswieser (S. 17-29) und „Das Feuer von Großgruppen“ von Roswita Königswieser (S. 30-44).

Download: Open Space

Open Space (engl.: offener Raum) ist ein Großgruppenverfahren, das in den letzten Jahren sowohl im Unternehmensbereich als auch im Bereich der Entwicklung sozialer Organisationen weite Verbreitung und hohe Anerkennung erfahren hat – mit, wie es scheint, weiter steigender Tendenz. Entwickelt wurde es in den 1980er Jahren in den USA von dem Organisationsberater Harrison Owen. Ausgangspunkt für Owen war die so vertraute wie erstaunliche Beobachtung, dass auf herkömmlich organisierten Tagungen und Konferenzen der intensivere und inhaltlich bedeutsamere, zum Teil auch brisantere Austausch zwischen den Teilnehmern oft nicht innerhalb des offiziellen Programms, sondern vielmehr am Rand der Veranstaltungen in den Kaffeepausen stattfindet. Das brachte ihn auf die Idee, ein Verfahren zu entwickeln, bei dem die Energie solcher unstrukturierter und doch sehr gehaltvoller Pausengespräche in den Mittelpunkt gestellt und möglichst effektiv genutzt wird.

Die Grundidee des Open-Space-Verfahrens besteht dementsprechend darin, den Teilnehmenden einen offenen Raum bereit zu stellen, innerhalb dessen sie auf selbstorganisierte Weise in Kleingruppen zu selbst formulierten Themen diskutieren und arbeiten können. Vorgegeben wird lediglich ein Rahmenthema sowie eine einfache organisatorische Struktur, die dafür sorgt, dass der gesamte Prozess geordnet abläuft und die einzelnen Kleingruppengespräche zu nachvollziehbaren und nachhaltig wirksamen Ergebnissen führen. Auf diese Weise kann 20 bis über 1000 Teilnehmer/-innen von einem Tag bis maximal etwa dreieinhalb Tagen die Gelegenheit gegeben werden, gleichermaßen selbstbestimmt wie gemeinschaftlich Form und Inhalt ihrer Organisation mitzugestalten. Das Grundmuster, nach dem eine Open-Space-Konferenz abläuft, ist wie folgt:

Die Konferenz beginnt nach einer **Auftaktpause** des Ankommens zunächst damit, dass sich alle Teilnehmenden in einem großen Kreis versammeln und ihnen von einem/r Moderator/-in der Ablauf des Verfahrens sowie einige wichtige Spielregeln (siehe unten) erläutert werden. Daraufhin wird in der sogenannten **Marktphase** das inhaltliche Programm erarbeitet. Dazu wird jede/r Teilnehmer/-in von dem/der Moderator/-in dazu eingeladen, eigene, für sie/ihn in Bezug auf das Rahmenthema relevanten Themen, Fragen oder Probleme, die sie/er mit anderen diskutieren möchte, im Kreisinneren anzukündigen. Damit die jeweils Interessierten später in Gruppen zusammenfinden können, werden die Diskussionsthemen in Stichworten und versehen mit dem Namen des/r Initiators/-in von diesem/r auf ein Blatt notiert, um dieses an einem dafür vorbereiteten Zeit- und Raumplan anzubringen. Wenn alle, die dies wollten, ihre Themen vorgestellt und in den Plan eingetragen haben, wird der Markt eröffnet. Das heißt, jede/r Teilnehmer/-in trägt sich an der Informationswand bei den Themen ein, zu denen sie/er mitarbeiten möchte. Diese Eintragungen sind nicht als streng verbindlich anzusehen. Es ist zugelassen, sich bei mehreren Gruppen im gleichen Zeitfenster ein-

zutragen, und es ist möglich, sich später einer Gruppe anzuschließen, für die man sich nicht eingetragen hat. Jede/r darf frei bleiben, sich im Verlauf der Veranstaltung – insbesondere auf dem Hintergrund des sich entwickelnden Erfahrungs- und Erkenntnisprozesses – immer wieder neu zu orientieren.

Nach der Marktphase und einer Pause beginnt die selbstorganisierte Arbeit zu den Themen in Kleingruppen nach dem an der Informationswand erstellten Plan. Wie die Gruppen während dieser **Gruppenarbeitsphase** jeweils arbeiten, bleibt ihnen überlassen. Einzige Vorgabe ist die Erstellung eines Ergebnisprotokolls (siehe Anhang), das direkt im Anschluss an die Gruppenarbeitseinheit an einer Ergebniswand angebracht wird. Die Dauer einer solchen Einheit kann variabel festgesetzt werden; in der Regel werden etwa 90 Minuten für eine Gruppenphase und 30 Minuten für die Pausen dazwischen angesetzt, so dass pro Tag bis zu vier Durchgänge möglich sind.

Die dritte und abschließende **Projektplanungsphase** einer Open-Space-Konferenz dient dann zur Planung konkreter Vorhaben der Teilnehmer/-innen. Das Vorgehen ähnelt dabei dem der Programmearbeitung am Anfang der Konferenz. Die Teilnehmer/-innen versammeln sich wieder im Kreis, um kurz in wenigen Worten Vorhaben vorzustellen, die sie in der Zeit nach der Konferenz mit anderen zusammen verwirklichen wollen. Die Vorhaben werden dann wiederum auf Blätter notiert, die mit dem Namen des/r Initiators/-in versehen an einer vorbereiteten Vorhabenwand angebracht werden. Anschließend erhalten alle Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, sich Vorhaben auszuwählen, bei denen sie mitarbeiten wollen und sich dann zu Projektgruppen zusammenzufinden, um gemeinsam das weitere konkrete Vorgehen (Termine, Aufgabenverteilung etc.) abzustimmen. Die Ergebnisse dieser Unterredung werden anschließend auf einem Vorhabenblatt festgehalten, das das Basisdokument für die weitere Zusammenarbeit darstellt.

Am Ende der Veranstaltung erhalten alle Teilnehmer/-innen eine **Dokumentation** mit den Kopien der Ergebnisprotokolle aller Arbeitsgruppen, der Vorhabenblätter sowie einer Liste mit den Kontaktdaten aller Teilnehmer/-innen. Diese Dokumentation dient der Übersicht über Prozess und Ergebnisse der Konferenz und stellt gleichzeitig die Grundlage für die weitere Zusammenarbeit der Teilnehmer/-innen über die Konferenz hinaus dar.

Neben dieser Organisationsstruktur gibt es einige wenige Verhaltensregeln, die den einzigartigen Charakter, die Kultur und Atmosphäre einer Open-Space-Veranstaltung prägen. Die wichtigste Regel, das sog. „Gesetz der zwei Füße“, besagt, dass jede/r Teilnehmer/-in das Recht hat, eine Arbeitsgruppe ohne Rechtfertigungsdruck zu verlassen, wenn sie/er das Gefühl hat, darin nichts zu lernen oder nichts zur Diskussion beitragen zu können. Außerdem hat jede/r Teilnehmer/-in die Möglichkeit, sich entweder wie eine **Hummel** oder wie ein **Schmetterling** zu verhalten. „Hummeln“ sind diejenigen, die sich in die Themen vertiefen und den dabei an ihnen hängen bleibenden geistigen „Blütenstaub“ in andere Gruppen tragen. Als „Schmetterling“ nimmt es dage-

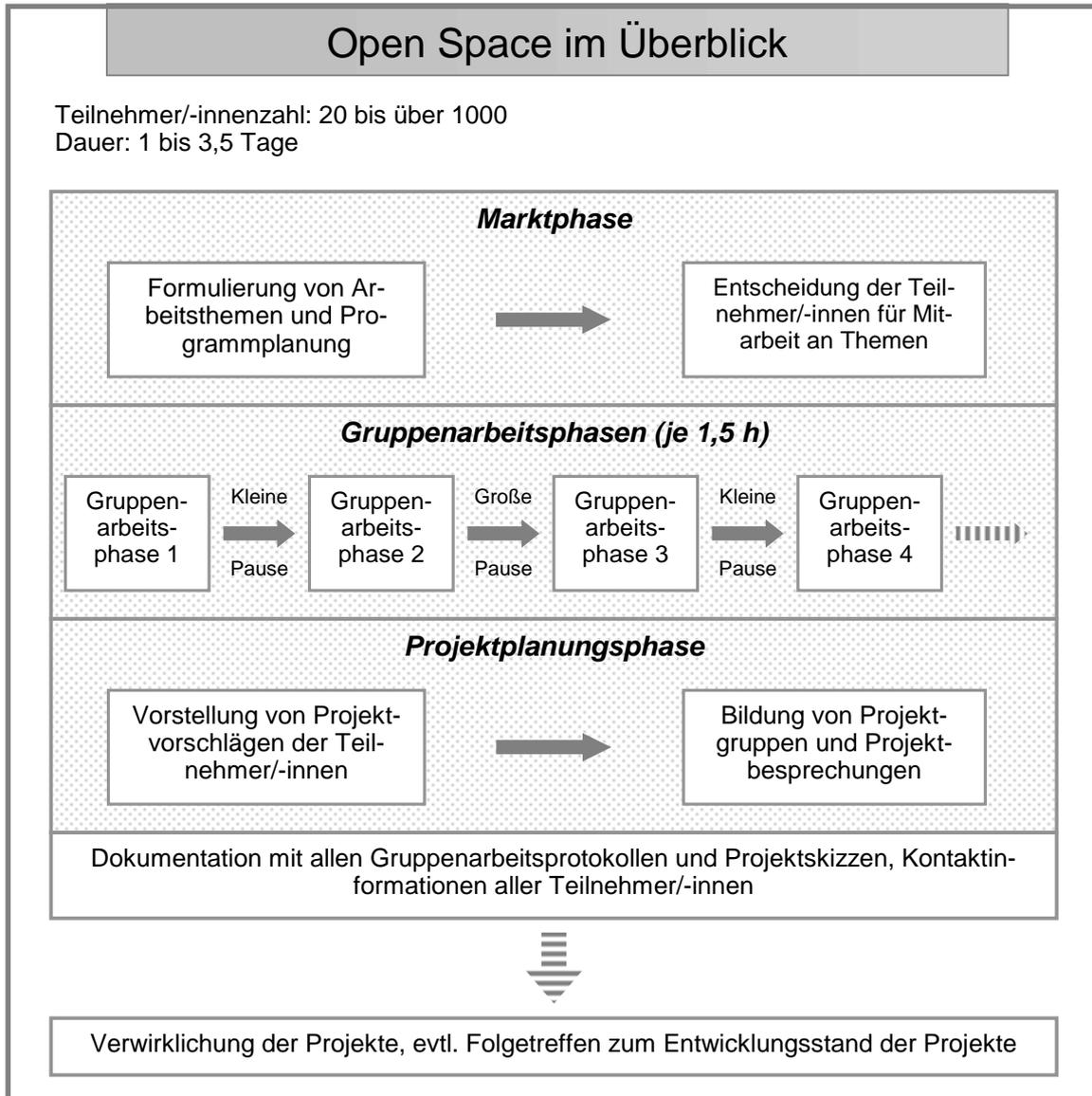
gen etwas leichter und flattert ohne sich zu vertiefen von Gruppe zu Gruppe und von Thema zu Thema, um eine Vielfalt unterschiedlicher Eindrücke zu erleben.

Weitere Regeln stellen vier **Richtlinien** dar, die beinhalten, wie man mit der zur Offenheit immer dazu gehörenden Ungewissheit, ob der Arbeitsprozess gelingt, umgehen sollte. Diese vier Richtlinien sind:

1. Wer immer an der Gruppe teilnimmt und wer immer dazukommt, ist genau die richtige Person.
2. Was auch geschehen mag – es ist das einzige, was geschehen kann.
3. Wann immer es beginnt, es ist die richtige Zeit.
4. Vorbei ist vorbei – Nicht vorbei ist nicht vorbei.

Diese Regeln werden gut sicht- und lesbar im Raum aufgehängt und sollen für ein zwangloses, positives Arbeitsklima sorgen. Es ist gut, sich immer wieder an sie zu erinnern, um Vertrauen in das Gelingen des Prozesses zu schöpfen, wie auch immer er sich entwickelt. Am Ende, wenn es darum geht, neue Vorhaben zu projektieren, darf man sich dann überraschen lassen, welche interessante, neue Ideen auf diese Weise in einem selbst und den anderen entstanden sein werden.

Insgesamt kommt es beim Open Space – beinahe noch mehr als bei allen anderen Großgruppenverfahren – darauf an, den Aufwand für Vorbereitung, Logistik, das Finden hinreichend großzügiger und ansprechender Räumlichkeiten nicht zu gering einzuschätzen. Die Entlastung durch externe Moderator/-innen, sogenannte Open-Space-Begleiter/-innen, ist hier besonders zu empfehlen; diese bringen dann, je nach Größe der Veranstaltung, ihr eigenes Unterstützungsteam mit oder können Aktive aus der Schule in die vielen kleinen und größeren Aufgaben, deren Erledigung während eines Open Space entscheidend zum Gelingen beiträgt, einweisen.



Anregungen für den Einsatz

Eine Schule entschließt sich, ein Leitbild für die eigene Schule – zum Beispiel als „Schule der Demokratie“ – zu entwickeln und möchte dabei alle Beteiligten in den Prozess mit einbeziehen. Schulleitung, Kollegium, sonstige Mitarbeiter/-innen der Schule, Eltern, Schüler/-innen, möglicherweise auch wichtige und langjährige Kooperationspartner der Schule können dazu einen Open Space mit der entsprechenden Überschrift nutzen, um die wesentlichen Elemente dieses Leitbildes zusammenzutragen. Möglicherweise sind die Perspektiven darauf je nach Beteiligtegruppe sehr verschieden und die Gelegenheit zum Austausch zwischen den verschiedenen Beteiligten bringt besonders großen Gewinn – so kann es vielleicht aus Sicht der Schüler/-innen

vor allem um Mitbestimmung im Unterricht gehen, während sich Kolleg/-innen und Eltern möglicherweise stärker mit der bisherigen Gremienstruktur befassen möchten. Sich darüber auszutauschen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen, bisher erfolgreiche Elemente und Lücken zu benennen, sind dann die ersten Schritte auf einem solchen Open Space zur Entwicklung eines Leitbilds.

Während dies also eher ein Beispiel für einen entwickelnden Open Space ist, könnte – nach erfolgreicher Entstehung eines solchen Leitbilds und einem angemessenen Zeitraum – ein Open Space auch unter einer selbstevaluativen Überschrift stehen, etwa in dem sich die Schule fragt „Leitbild ‚Schule der Demokratie‘: Wo stehen wir? Wo möchten wir hin?“ Diese Fragestellung würde dann die Anliegen in der Weise steuern, dass es sowohl im evaluativen Sinne um eine Bestandsaufnahme geht (Was haben wir gemacht? Was davon war erfolgreich und woran merken wir das? Wo erkennen wir Schwächen? Was haben wir getan und was können wir tun, um diese zu beheben?) als auch in zukunftsgerichteter Weise um die Schlussfolgerungen daraus und die Planung weiterer Maßnahmen. In ähnlicher Weise kann ein Open Space natürlich auch zur Entwicklung und/oder Revision eines Schulprogramms eingesetzt werden.

Literatur-Tipps zum Verfahren „Open Space“

Petri, K. (2000): Open Space Technology. In: R. Königswieser & M. Keil (Hrsg.), Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 146-164

Dieser Artikel bietet eine gute anschauliche Einführung in das Verfahren. Anhand eines Beispiels wird gezeigt, wie das Verfahren funktioniert und welche Wirkungen und Ergebnisse damit erzielt werden können.

Owen, H. (2001): Open Space Technology - Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta

In diesem Anwendungsleitfaden erklärt der Erfinder sein Verfahren und zeigt Schritt für Schritt, wie man es anwendet: von der Vorbereitung über die genaue Durchführung bis zur Nachbereitung und Sicherung der Nachhaltigkeit der Ergebnisse.

Maleh, C. (2001): Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater. Weinheim, Basel: Beltz

Dieses Buch, ebenfalls ein Leitfaden, empfiehlt sich insbesondere auf Grund der in ihm enthaltenen Materialien: Checklisten, Anleitungen zur Gestaltung von offenen Räumen und praktische Hilfen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

Link-Tipps zum Verfahren „Open Space“

<http://www.openspaceworld.org/>

Internationale Informations- und Vernetzungsplattform mit einführenden Informationen, sowie Geschichten und Ressourcen zu Open Space weltweit.

<http://www.michaelmpannwitz.de>

Umfangreichste deutschsprachige Seite zu Open Space mit einer kurzen Einführung und sehr empfehlenswerten Praxisberichten, Arbeitsmaterialien sowie einer kommentierten Literatur- und Linkliste.

<http://www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=139>

Anschauungsmaterialien von der als Open Space gestalteten Halbzeitkonferenz des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ im März 2005 in Magdeburg.

Download: Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt ist ein Verfahren, das einer Gruppe von Personen die Gelegenheit bietet, ihre gegenwärtige gemeinsame Lebenswirklichkeit kritisch zu reflektieren, Visionen für die gemeinsame Zukunft zu entwickeln und auf dieser Grundlage konkrete Schritte zur Verwirklichung der gemeinsamen Vorstellungen zu planen. Entwickelt wurde das Verfahren im Zusammenhang der Studenten- und Bürgerbewegungen der 1960er und 70er Jahre von den beiden Zukunftsforschern und Bürgerrechtlern Robert Jungk und Norbert R. Müller (1989). Leitend für sie war dabei vor allem die Idee, dass die Gestaltung gesellschaftlicher Lebenswirklichkeiten nicht einigen wenigen Expert/-innen und Entscheidungsträger/-innen überlassen bleiben, sondern die Betroffenen selbst Verantwortung dafür übernehmen sollten. Dementsprechend sind Zukunftswerkstätten basisdemokratisch und integrativ angelegt, angestrebt wird die Überbrückung der Kluft zwischen aktiv Handelnden und passiv Be- und Verhandelten sowie zwischen wissenden Experten und unwissenden Laien. Im Hinblick auf die Methoden wird deshalb zum einen großer Wert auf Ganzheitlichkeit gelegt, also auf die Verknüpfung von Argumentation und Intuition, von analytischer Rationalität und schöpferischer Phantasie, von Verstand und Gefühl. Zum anderen geht es um die Schaffung gleichberechtigter Kommunikation, an der alle Teilnehmer/-innen, insbesondere auch die sonst oft Unauffälligen, gleichermaßen beteiligt sind.

Nachdem Zukunftswerkstätten zunächst hauptsächlich im Kontext von Bürgerinitiativen Anwendung fanden, werden sie mittlerweile auch für die Organisations- und Projektentwicklung im Allgemeinen sowie im Besonderen für die Schulentwicklung eingesetzt. Je nach Bedarf und Themenstellung können solche Werkstätten mit Lehrer/-innen, mit Schüler/-innen, mit Eltern oder auch mit Teilnehmer/-innen aus zwei oder drei dieser Gruppen durchgeführt werden. Die mögliche Zahl der Teilnehmer/-innen an einer Zukunftswerkstatt beträgt dabei generell zwischen 15 und 25 Personen, die Zeit, die man sich nehmen sollte, mindestens 2, besser 3 Tage. Kürzere oder längere und kleinere oder größere Werkstätten lassen sich zwar auch durchführen, verlieren aber an Intensität. Wichtig ist außerdem, dass die Werkstatt von einer neutralen Person moderiert wird. Der Moderation kommt die Aufgabe zu, die Auseinandersetzung und Arbeit der Teilnehmer/-innen an dem vorab gewählten Thema zu unterstützen und den Ablauf der Werkstatt zu organisieren. Die Phasen, aus denen eine Zukunftswerkstatt besteht, sind dabei die Folgenden:

Inhalt der ersten, der **Kritikphase**, ist eine möglichst unverblümete Bestandsaufnahme der Probleme der gegenwärtigen Situation. In einem ersten Schritt werden dabei zunächst die Kritikpunkte der Teilnehmer/-innen gesammelt. Jede/r Teilnehmer/-in notiert dazu in Stichworten seine Kritikpunkte auf Papierstreifen, legt diese in die Mitte des Sitzkreises und erläutert sie dabei kurz. Als zweites werden die gesammelten Kritikpunkte dann von den Teilnehmer/-innen zu Problembereichen zusammengefasst und

diese von ihnen durch die Verteilung von jedem jeweils fünf zur Verfügung stehenden Punkten bewertet. So entwickeln sich Schwerpunktthemen, deren Bearbeitung von allen insgesamt als besonders dringend und wichtig erachtet werden. Obwohl diese Themen allen „unter den Nägeln brennen“, ist allerdings an dieser Stelle darauf zu verzichten, sie zu diskutieren.

An dieser Stelle endet die Kritikphase und es folgt die zweite, die **Phantasiephase**. Hier geht es darum, sich von den aufgedeckten Mängeln und Problemen zu lösen und gedanklich frei von ihnen eine wünschenswerte Zukunft vorzustellen. In einem ersten Schritt sollen die Teilnehmer/-innen dabei in kleinen Gruppen von 3 bis 5 Personen ihrer Phantasie und Kreativität freies Spiel lassen und sich vorstellen, sie hätten alles Geld und alle Macht der Welt, um ihre Situation ihren Wünschen entsprechend zu gestalten. Dabei ist grundsätzlich alles, was denkbar ist, so utopisch es auch sein mag, erlaubt. Anschließend, im zweiten Schritt, werden die Ergebnisse dieser Phantasieereien dann im Plenum präsentiert; die Art und Weise, ob als Bild, als Collage, als Gedicht, als Geschichte etc., bleibt den Gruppen überlassen.

In der letzten, der **Verwirklichungsphase**, werden schließlich die phantastischen Zukunftsentwürfe und die Kritikpunkte vom Anfang aufeinander bezogen, ohne dass die Entwürfe durch die Kritik erdrückt werden. Ziel ist es, nach neuen, bislang ungesehenen Wegen und Möglichkeiten zu suchen, um einiges von der besseren Zukunft zu verwirklichen. Dazu werden die utopischen Entwürfe in einem ersten Schritt zunächst einer kritischen Prüfung auf ihre Realisierbarkeit auf dem Hintergrund der gegenwärtigen und noch zu schaffenden Bedingungen unterzogen. Ausgehend davon beinhaltet ein weiterer, zweiter Schritt dann die Entwicklung geeigneter Realisierungsstrategien. Zu stellen sind hierbei Fragen wie:

Ähnlich wie bei der Zukunftswerkstatt geht es bei der Zukunftskonferenz um die Entwicklung gemeinsamer Visionen und die Planung konkreter Projekte. Im Unterschied zur Zukunftswerkstatt ist die Zukunftskonferenz ein größer und strukturierter angelegtes Verfahren, das enger auf die Entwicklung sozialer Systeme (Gemeinde, Stadtteil, Unternehmen, Schule etc.) fokussiert. Maßgeblich entwickelt wurde es in den 1980er Jahren von Sandra Janoff und besonders Marvin Weisbord, der es in den USA als Berater in Unternehmen, Krankenhäusern und Non-Profit-Organisationen einsetzte.

- „Was können wir tun und in welcher Reihenfolge sollten wir es tun?“,
- „Welche Widerstände können wir wie am besten überwinden?“,
- „Welche Partner brauchen wir und wie können wir sie überzeugen?“ etc.

Das Nachdenken über solche und ähnliche Fragen sollte schließlich in die Planung und Verabredung konkreter nächster Schritte münden. Dabei geht es darum, einen möglichst realistischen Projekt- und Zeitplan zu erarbeiten, so dass jede/r Teilnehmer/-in weiß, welche Aufgaben er/sie in der Folge hat und welche Rolle er/sie in der durch die Zukunftswerkstatt entstandenen oder gestärkten Projektgruppe spielt.



Anregungen für den Einsatz

Im Hinblick auf den konkreten Einsatz von Zukunftswerkstätten lässt sich zunächst feststellen, dass sie sich im Unterschied zu den übrigen vorgestellten Großgruppenverfahren auf Grund ihrer vergleichsweise geringen Teilnehmer/-innenzahl besonders als Instrument für die Weiterentwicklung oder auch die Anregung der Arbeit von bereits bestehenden Arbeitsgruppen und Gremien eignen. In diesen Fällen orientiert sich die Wahl des Themas sinnvollerweise stark an den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe. So lässt sich im Bereich der Schule u.a. denken an die Durchführung von Zukunftswerkstätten von und mit:

- dem Lehrerkollegium (bei kleineren Schulen) oder einer Fachbereichsgruppe (bei größeren Schulen), z.B. zum Thema „Strukturen der kollegialen Kooperation“;
- den Schüler/-innenvertreter/-innen der SMV, z.B. zu Fragen der konkreten Mitgestaltung der Schüler/-innen in und außerhalb der SMV;
- den Schüler/-innen einer Klasse, eines Kurses oder einer Arbeitsgemeinschaft, z.B. zu den Themen „Unterrichtsqualität“ oder „Umgang mit Konflikten“;
- den Elternvertreter/-innen, z.B. zu Fragen der Koordination der Mitgestaltung,
- den Steuergruppen kooperierender Schulen, z.B. zu Fragen des Informationsaustauschs und der gegenseitigen Unterstützung.

Darüber hinaus lassen sich Zukunftswerkstätten auch mit gemischtem Teilnehmer/-innenkreis zu die jeweiligen Teilgruppen gemeinsam in verschiedenen Hinsichten betreffenden Themenschwerpunkten durchführen. So können sich beispielsweise Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern treffen, um über Formen und Inhalte des Lernens in und außerhalb des Unterrichts oder um über die Praxis wechselseitiger Kooperation im Hinblick auf die Gestaltung des schulischen Zusammenlebens nachzudenken. Außerdem sind Zukunftswerkstätten ein sehr nützliches Instrument, um, je nach thematischem Schwerpunkt, mit Beteiligung von Bürgern, Vertretern aus Vereinen, kommunaler Verwaltung oder Politik die wechselseitige Vernetzung von Schule und kommunalem Umfeld zu betreiben.

Literatur-Tipps zum Verfahren „Zukunftswerkstatt“

Jungk, R. & Müller, N.R. (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Fantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne

Dieses Buch ist gewissermaßen die Gründungsschrift der Zukunftswerkstatt. Methodisch mittlerweile im Detail überholt, beinhaltet es die grundlegenden, Zielstellung und Charakter des Verfahrens prägenden Überlegungen.

Kuhnt, B. & Müllert, N. R. (2004): Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen - Anleiten - Einsetzen. Neu Ulm: Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit

Diese erstmals 1994 erschienene Moderationsfibel stellt neben Grundlagen und Hintergründen vor allem praxisrelevante Informationen bereit. Anleitungen und methodische Hilfen zeigen, wie die Moderation einer zweitägigen Werkstatt funktioniert.

Burow, O.-A. & Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.) (1995): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann und Helbig

Thema des ersten Teils des Buches sind Aufbau, Wirkung und Chancen von Zukunftswerkstätten. Im zweiten Teil werden Beispiele aus der Praxis von Schule und Lehrerfortbildung dargestellt. Der dritte Teil beinhaltet Anregungen für die Durchführung von Zukunftswerkstätten.

Deutsches Kinderhilfswerk (1996): Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Berlin, Kiel: Deutsches Kinderhilfswerk

Neben einer Einführung in das Konzept und die Methoden, stellt das Buch die konkrete Planung und Durchführung einer Zukunftswerkstatt mit Kindern und Jugendlichen vor. Im zweiten Teil werden verschiedene Beteiligungsprojekte vorgestellt.

Link-Tipps zum Verfahren „Zukunftswerkstatt“

<http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/zukunftswerkstatt.htm>

<http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/zukunftswerkstatt-boettger.htm>

Zwei sehr empfehlenswerte einführende Texte zur Zukunftswerkstatt von Peter Weinbrenner (2002) und Ilona Böttger (2002) auf [sowi-online.de](http://www.sowi-online.de).

<http://www.zwnetz.de/>

Vielfältige und informative Seite zur Vernetzung von Zukunftswerkstätten in Deutschland. Mit vielen Hintergrundinformationen, aktuellen Nachrichten, einer umfangreichen Literatur- und Linksammlung sowie Kurzportraits erfahrener Moderator/-innen überall in Deutschland.

Download: Zukunftskonferenz

Ähnlich wie bei der Zukunftswerkstatt geht es bei der Zukunftskonferenz um die Entwicklung gemeinsamer Visionen und die Planung konkreter Projekte. Im Unterschied zur Zukunftswerkstatt ist die Zukunftskonferenz ein größer und strukturierter angelegtes Verfahren, das enger auf die Entwicklung sozialer Systeme (Gemeinde, Stadtteil, Unternehmen, Schule etc.) fokussiert. Maßgeblich entwickelt wurde es in den 1980er Jahren von Sandra Janoff und besonders Marvin Weisbord, der es in den USA als Berater in Unternehmen, Krankenhäusern und Non-Profit-Organisationen einsetzte.

Grundlegende Idee einer Zukunftskonferenz ist, das ganze System, das heißt alle bzw. genügend Repräsentanten/-innen aller Betroffenen, Handelnden und Entscheidenden in einen Raum zu bringen, um auf der Basis einer Bestandsaufnahme der verschiedenen partikularen Interessen und Vorstellungen eine gemeinsame Sichtweise und gemeinsame Ziele zu entwickeln. Statt auf Probleme und Konflikte soll der Fokus auf Gemeinsamkeiten in Vergangenheit und Gegenwart und davon ausgehend auf die gemeinsame Gestaltung der Zukunft gerichtet werden. Auf der methodischen Ebene entspricht dem die ineinander verzahnte Kombination von teilnehmergesteuerten Einzel- und Gruppenarbeiten sowie Präsentationen, Diskussionen und Entscheidungen im Plenum. Letztlich richten sich Zukunftskonferenzen zum einen auf die Entwicklung konkreter gemeinsamer Vorhaben und Maßnahmen. Darüber hinaus erzeugen Zukunftskonferenzen auf einer weniger greifbaren, aber nicht weniger bedeutsamen Ebene, das nachhaltige Gefühl, eine große Gemeinschaft mit geteilten Werten und Visionen zu sein.

Selbstverständlich kommt es dafür entscheidend darauf an, dass als Inhalt der Konferenz ein Thema gewählt wird, das für alle beteiligten Personen Relevanz ist. Die Formulierung solch eines Themas und die Auswahl und Einladung der Teilnehmer/-innen ist die Aufgabe eines/-r Initiators/-in bzw. einer Gruppe, der dann auch die äußere Organisation der Veranstaltung zukommt. Die innere Organisation des Ablaufs der Konferenz ist Aufgabe eines/r Moderators/-in. Idealerweise nehmen an einer Zukunftskonferenz zwischen 32 und 72 Personen teil, damit sich für die Gruppenarbeitsphasen jeweils acht gleich große Gruppen bilden lassen. Diese Angaben können selbstredend variabel gehandhabt werden. Die Zeitstruktur ist hingegen weniger variabel. Eine Zukunftskonferenz dauert etwa 18 Stunden, die auf drei Tage verteilt und in fünf Phasen mit fünf aufeinander folgenden Aufgaben eingeteilt werden (siehe Überblick). Für die ersten vier Aufgaben stehen jeweils ungefähr 3 Stunden, für die letzte zwischen 4 und 6 Stunden zur Verfügung. Im Einzelnen gestalten sich die Phasen, deren interner Ablauf maßgeblich durch ein/-e Moderator/-in organisiert und garantiert wird, folgendermaßen:

Zu Beginn sitzen alle Teilnehmer/-innen im Kreis zusammen, um sich – nach Begrüßung und Einführung des/r Moderators/-in in das Verfahren – der ersten Aufgabe, dem

Rückblick in die Vergangenheit, zu widmen. Dazu stehen die Teilnehmer/-innen jeweils von ihren Plätzen auf, um vergangene Ereignisse und Entwicklungen, die sie für wichtig erachten, kurz zu nennen, auf eine Karte zu notieren und diese an einer dafür vorbereiteten „Erinnerungswand“ anzubringen. Anschließend werden Gruppen gebildet, die die gesammelten Informationen diskutieren und interpretieren, um ihre Interpretationen dann wieder im Plenum vorzustellen und – in aller Kürze – dort zu diskutieren. Auf diese Weise entwickeln sich, trotz einiger Unterschiede, erste gemeinsame Wahrnehmungen, die als Basis für die nächste Phase dienen.

In der zweiten Phase wenden sich die Teilnehmer/-innen dann der **Analyse der Gegenwart** zu. Diese Phase gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil geht es zunächst um eine **Analyse des Umfelds** der Organisation, also der Bedingungen, Entwicklungen und Kräfte, die von außen auf die alltägliche Gemeinschaft der Teilnehmer/-innen einwirken. Dabei erstellen die Teilnehmer/-innen entweder zunächst in Gruppen und dann im Plenum oder, bei kleinerer Teilnehmer/-innenzahl, auch sogleich gemeinsam im Plenum eine mind map, die die unüberschaubare Komplexität der Umwelt anschaulich werden lässt. Auf diesem Hintergrund geht es anschließend im zweiten Teil um die **Analyse des Innenlebens** der Gemeinschaft. Die Aufgabe ist, zu bestimmen, was in der gegenwärtigen Situation gut und zufriedenstellend und was schlecht und veränderungsbedürftig ist. Auch hierzu wird zunächst wieder in Gruppen gearbeitet, die dann anschließend im Plenum ihre Ergebnisse präsentieren und an einer entsprechenden Wand zusammentragen. Auf diese Weise wird erstmals deutlich, woran festgehalten und was zurückgelassen oder verändert werden soll.

Damit ist die Zeit gekommen für die dritte Phase, die **Bildung von Visionen** für die Zukunft. Um sich von der „Macht des Faktischen“ zu lösen, kommen hier kreative Mittel zum Einsatz, die es ermöglichen, phantasievolle, ideale Bilder der Zukunft zu malen, zu collagieren, in Sketchen zu inszenieren, in Reden oder Gedichten assoziativ zu formen usw. Dies geschieht zunächst wieder in Gruppen. Im Plenum werden die Kreationen anschließend präsentiert, um schließlich zusammen die Gemeinsamkeiten der Entwürfe herauszuarbeiten. Auf diese Weise finden die Teilnehmer/-innen in **ersten globalen gemeinsamen Zielen**, Wünschen und Wertvorstellungen zusammen.

Aufgabe der nächsten, vierten Phase ist die **Konkretisierung gemeinsamer Ziele**, das heißt, die zwar geteilten, aber eben noch vagen Ideen und Zielvorstellungen sollen hier genauer gefasst werden. Ziel ist, über den Vergleich von bereits zuvor analysierter Realität und gerade erträumter Zukunft konkrete Veränderungsmöglichkeiten zu entdecken, die in die Richtung der visionierten Zukunft weisen. Dazu arbeiten die Teilnehmer/-innen zunächst wieder in Gruppen zusammen und präsentieren anschließend ihre Ergebnisse wieder im Plenum. Dort werden daraufhin die Ziele, in denen die Gruppen übereinstimmen, identifiziert und an einer „Zielewand“ zusammengestellt. Streitige Ziele oder solche, die sich widersprechen, werden schlichtweg aussortiert. Das fällt in der Regel nicht ins Gewicht, da die Gemeinsamkeiten meist recht groß

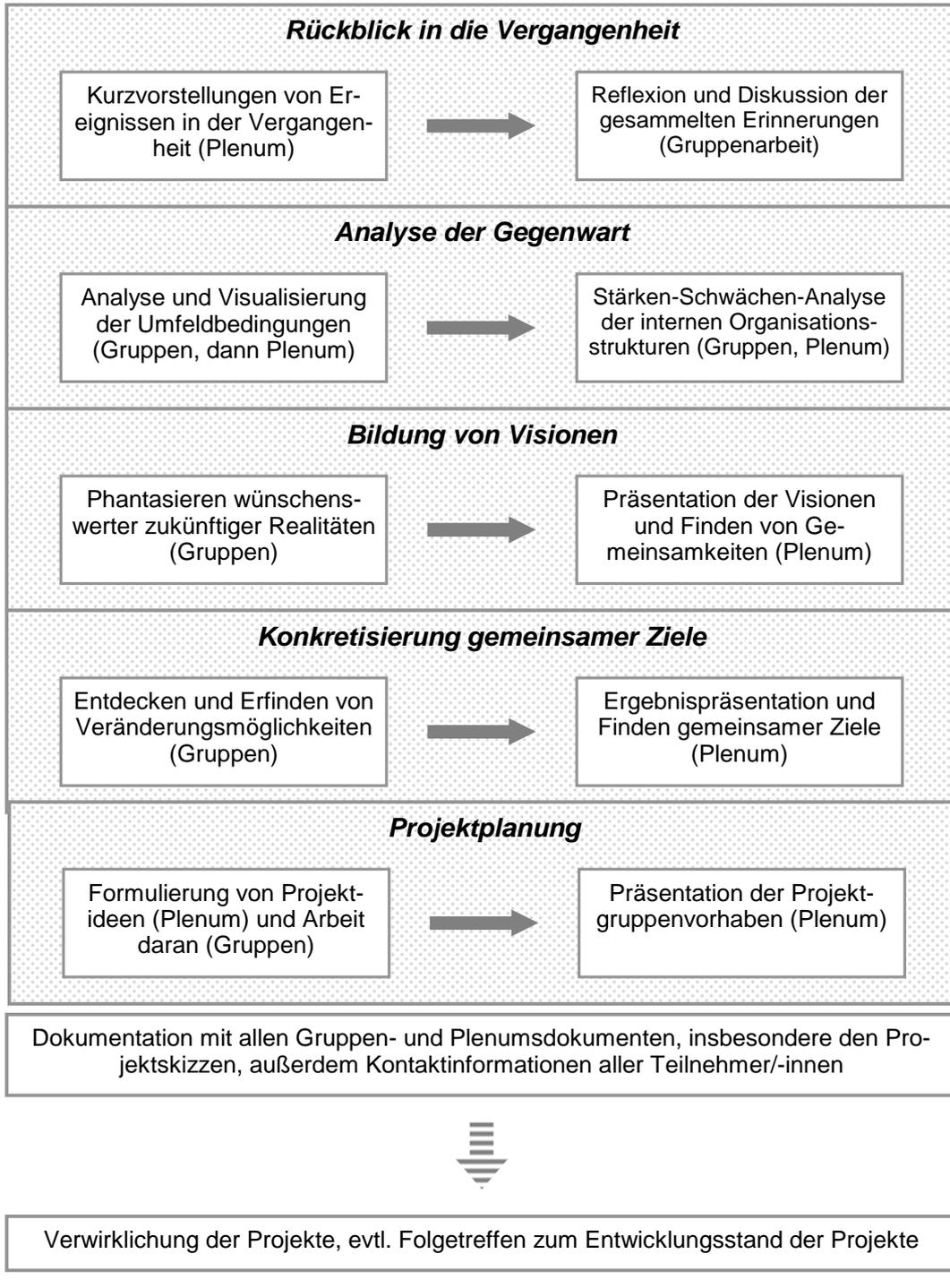
sind. Außerdem werden die aussortierten problematischen Ziele an einer eigens dafür eingerichteten Wand dokumentiert.

Damit ist die Grundlage für die Phase der **Projektplanung** geschaffen, in der konkrete Schritte und Maßnahmen erarbeitet und geplant werden. Die Teilnehmer/-innen entscheiden sich, an welchem der Ziele sie zusammen mit anderen in der Zeit nach der Konferenz arbeiten wollen und finden sich so zu Projektgruppen zusammen. Diese Projektgruppen erhalten dann die Möglichkeit, eine erste Projektskizze zu erarbeiten, erste nächste Schritte zu planen und Termine zu vereinbaren. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden wieder dem Plenum präsentiert und in Form eines Projektpapiers mit Angabe der Gruppenmitglieder, Zielen und einer Projektskizze für alle Teilnehmer/-innen dokumentiert.

Zukunftskonferenz im Überblick

Teilnehmer/-innenzahl: ca. 32 bis 72

Dauer: 3 bis 4 Tage



Anregungen für den Einsatz

Die Zukunftskonferenz ist dem Open Space in der Weise vergleichbar, dass einer der Hauptschwerpunkte des Verfahrens darauf liegen, möglichst viele „Systemrepräsentant/-innen“ in Kontakt miteinander zu bringen, wenn auch in einem etwas kleineren Rahmen – das heißt für Schule, dass Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Schulleitung, weitere Mitarbeiter/-innen der Schule, Eltern, ggf. auch Mitglieder der Schulaufsicht und langjährige Kooperationspartner miteinander über relevante Fragen und Herausforderungen in den Austausch gehen, im Falle einer Selbstevaluation nicht nur mit einem Fokus auf die (Neu-)Entwicklung von bestimmten Themen, sondern auch mit einem Fokus auf Bilanzierung und Bestandsaufnahme.

Neben den beim Open Space Verfahren genannten schulischen Beispielen – Entwicklung und Bilanzierung eines Leitbilds bzw. eines Schulprogramms – könnte das Verfahren einer Zukunftskonferenz auch im Kollegium beispielsweise in der Planungswochen vor Beginn eines neuen Schuljahres zum Einsatz kommen: Schüler/-innen und Eltern sind zu dieser Zeit vermutlich nicht wirklich verfügbar, aber Lehrer/-innen und Schulleitung können diese Zeit und diesen Raum nutzen, um auf der Basis eines Rückblicks auf das vergangene Schuljahr wesentliche gemeinsame Ziele für das vor ihnen liegende Schuljahr zu formulieren und eine konkrete Projektplanung und –abstimmung vorzunehmen – im besten Falle gewährleistet dies den Kolleg/-innen einen konzentrierten Start ins neue Schuljahr und die Gewissheit darüber, wie sich die je einzelnen „Entwicklungsbaustellen“ in das große Ganze einfügen.

Literatur-Tipps zum Verfahren „Zukunftskonferenz“

Weisbord, M. & Janoff, S. (2001): Future Search - Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: Klett-Cotta

Dies ist das Basis- und Standardwerk zum Verfahren der Zukunftskonferenz, in dem die Hintergründe und Zielsetzungen sowie die praktische Durchführung ausführlich beschrieben werden.

Weisbord, M. & Janoff, S. (2000): Zukunftskonferenz: Die gemeinsame Basis finden und handeln. In: R. Königswieser & M. Keil (Hrsg.), Das Feuer großer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 129-145

Dieser Artikel der beiden Begründer der Zukunftskonferenz enthält eine kurze, zusammenfassende Darstellung der theoretischen Hintergründe, der praktischen Einsetzbarkeit und der Struktur des Verfahrens.

zur Bensen, M. (1998): Die Methode Zukunftskonferenz. Impulse, Zeitschrift des GABAL Netzwerk Lernen, 2, S. 12f.

Dieser Text bietet eine prägnante und anschaulich geschriebene Kurzdarstellung des Ablaufs einer Zukunftskonferenz. Auch online verfügbar:

<http://www.all-in-one-spirit.de/lit/future/fsc01.htm>

Link-Tipps zum Verfahren „Zukunftskonferenz“

<http://www.futuresearch.net/>

Die Seite zum Verfahren der Zukunftskonferenz mit fundierten Hintergrundinformationen zur Geschichte und Idee des Verfahrens, mit Anwendungsbeispielen, Anschauungsmaterialien und vielem mehr.

http://www.all-in-one-spirit.de/lit/lit_zk.htm

http://www.all-in-one-spirit.de/res/res_zk.htm

Zwei Seiten auf all-in-one-spirit.de mit Texten und Erfahrungsberichten, die das Verfahren darstellen sowie einer kommentierten Literaturliste und nützlichen Praxismaterialien.

Download: Appreciative Inquiry (Zukunftsgipfel)

Appreciative Inquiry (engl.: Wertschätzende Untersuchung), auch als Zukunftsgipfel bezeichnet, ist ein Verfahren, das wie die Zukunftskonferenz die zukunftsorientierte Entwicklung sozialer Systeme (Unternehmen, Gemeinden, Schulen usw.) durch die Beteiligung eines repräsentativen Querschnitts oder aller ihrer Mitglieder zum Ziel hat.

Wie bei der Zukunftskonferenz geht es auch beim Zukunftsgipfel um die Bildung gemeinsamer Sichtweisen und die darauf aufbauende Entwicklung geteilter Visionen, Ziele und Vorhaben. Entsprechend finden sich große Ähnlichkeiten. Auch der Zukunftsgipfel baut methodisch auf die Verzahnung von selbstgesteuerten Partner- und Kleingruppenarbeitsphasen einerseits und Präsentationen und teilnehmergesteuerten Arbeitsphasen in einem als Open Space angelegten Plenum andererseits. Außerdem folgt der Zukunftsgipfel einem ähnlichen Ablaufschema, das von einer wertschätzenden Beschäftigung mit Vergangenheit und Gegenwart („Verstehen“) über die freie Formulierung von Wünschen und Visionen für die Zukunft („Visionieren“) sowie die Gestaltung konkreter Zukunftsentwürfe („Gestalten“) hin zur Formulierung und Planung konkreter Projekte in Projektgruppen („Verwirklichen“) führt. Insofern stellt ein Zukunftsgipfel angesichts der von 50 bis 2000 reichenden Teilnehmerzahlen (bei einer Dauer von 2 bis 4 Tagen) gewissermaßen eine Zukunftskonferenz im Großen dar.

Unterschiedlich ist jedoch die konkrete Ausgestaltung der Phasen und der Charakter des Verfahrens. Sehr wesentlich betrifft dies vor allem die erste Phase, in der die Teilnehmer/-innen in Tandems sog. wertschätzende Interviews über von ihnen als persönlich besonders positiv und wertvoll erlebte Erfahrungen in der Vergangenheit führen. Da die Inhalte dieser Interviews die Grundlage für die folgenden Schritte darstellen und die individuellen Vorstellungen der einzelnen Personen darüber hinaus eine durchgehend bedeutsame Rolle spielen, kann ein Zukunftsgipfel eine besonders starke Dynamik entfalten. Insbesondere mit diesem Ziel wurde das Verfahren Ende der 1980er Jahre von David Cooperrider und Suresh Srivastva an der Case Western University (Ohio) entwickelt.

Ein Zukunftsgipfel soll es den Teilnehmer/-innen ermöglichen, positive emotionale Energien freizusetzen und daraus ungeahnte, überraschende Ideen zu generieren. Die inhaltliche Richtung des gesamten Prozesses soll sich dabei im Wesentlichen aus dem Prozess selbst heraus ergeben. Nichtsdestotrotz ist es freilich möglich und kann es nützlich sein, wie bei den anderen Verfahren ein übergreifendes Rahmenthema vorzugeben. Die einzelnen Phasen gestalten sich dann im Einzelnen wie folgt:

Nach Begrüßung und Erklärung des Ablaufs des Zukunftsgipfels durch den/die Moderator/-in im Plenum besteht die erste Phase des **Verstehens** in einem ersten Teil darin, dass die Teilnehmer/-innen paarweise die bereits erwähnten **wertschätzenden Interviews** miteinander führen. Zu empfehlen ist, dass sich die Teilnehmer/-innen dazu jeweils eine/n Partner/-in suchen, die sie noch wenig oder überhaupt nicht kennen.

Denn es soll im folgenden darum gehen, bisher unbekannte, neue und interessante Geschichten, Erfahrungen und Sichtweisen kennen zu lernen.

Die Interviews werden so geführt, dass jede/r der Partner nacheinander jeweils für eine Stunde die Rolle des/r Interviewers/-in übernimmt und dabei der/m anderen die Gelegenheit gibt, von Erfahrungen zu erzählen, die sie/er als besonders wertvoll erachtet. Wichtig dabei ist, dass der/die Interviewer/-in sich dabei mit selbstbezogenen sowie insbesondere mit kritischen Bemerkungen zurückhält und stattdessen Fragen stellt, die darauf abzielen, den besonderen Wert der Erfahrungen des/r anderen zu verstehen und zu würdigen. Nebenher sollte der/die Interviewer/-in die Ausführungen protokollieren. Denn der zweite Teil dieser ersten Phase besteht nach einer kurzen Pause darin, sich für zwei Stunden in Kleingruppen von etwa acht Personen über die bemerkenswertesten, besonders „energetisierenden“ Erfahrungen auszutauschen.

In diesen Gesprächen entdecken die Teilnehmer/-innen den Erfahrungsreichtum und die Vielfältigkeit von Fähigkeiten, die alltäglich um sie herum existieren. Schließlich werden in der Gruppe fünf oder sechs besonders herausragende Geschichten aus den Interviews ausgewählt und in Stichworten auf einen Papierbogen notiert, der anschließend in einer vorbereiteten „Galerie der herausragenden Leistungen“ im Plenarraum veröffentlicht wird. Abgeschlossen wird diese erste Phase dann durch Kurzpräsentationen der Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum und einen „gallery walk“ der Teilnehmer/-innen, der in eine erste größere Pause übergeht.

Nach der Pause beginnt die Phase des **Visionierens**. Dazu finden sich die Teilnehmer/-innen in einem ersten Teil zunächst wieder in Kleingruppen, je nach Wunsch in denselben oder in neuen, zusammen, um Chancen und Möglichkeiten, die sich aus den Interviews ergeben, auszudenken und zu sammeln. Von der Fülle von Ideen, die sie dabei generieren, sollen wieder die fünf oder sechs attraktivsten, wichtigsten, interessantesten etc. ausgewählt und auf einen Papierbogen notiert werden.

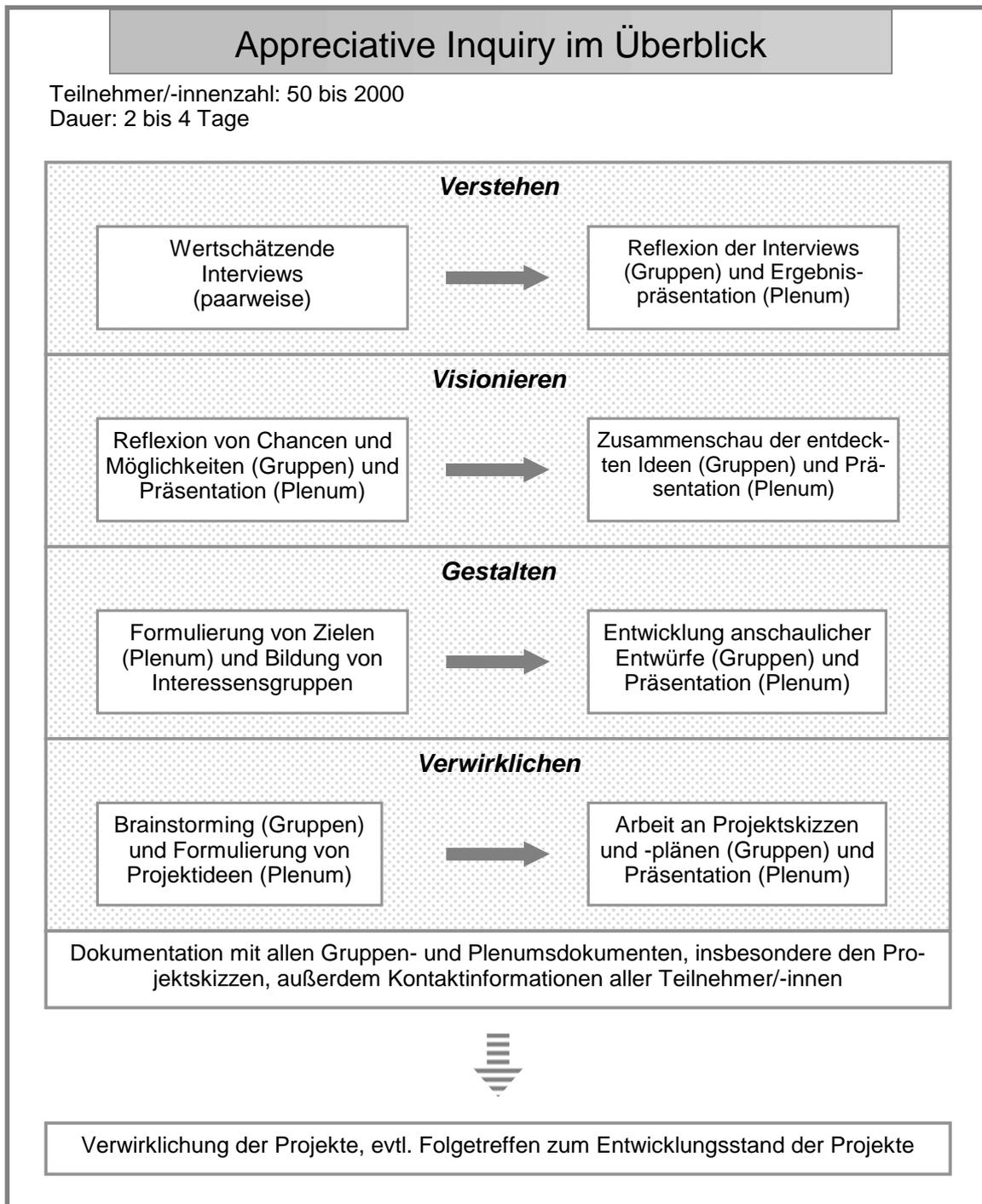
Anschließend werden die Ergebnisse wiederum im Plenum präsentiert und die Bögen in einer zweiten „Galerie der Chancen und Möglichkeiten“ öffentlich ausgestellt. Nach einer kurzen Pause werden neue Gruppen von etwa 4 bis 5 Personen gebildet, die gemeinsam eine Zusammenschau der ausgestellten Ideen vornehmen und daraus wiederum eine Auswahl erstellen. Diese Gruppen schließen sich daraufhin mit einer oder zwei anderen Gruppen zu einer neuen Gruppe zusammen, um die von ihnen ausgewählten Ideen zu diskutieren und, wiederum in Auswahl, in einem Bild darzustellen, das die Ideen als Visionen konkret veranschaulicht. Die auf diese Weise entstandenen Bilder werden wieder im Plenum präsentiert und erklärt und finden ihren Platz in einer dritten „Galerie der Visionen“.

Damit ist die am besten am nächsten Tag morgens beginnende dritte Phase, die das **Gestalten** der Zukunft zum Inhalt hat, vorbereitet. Diese Phase beginnt damit, dass

die Teilnehmer/-innen zunächst die Gelegenheit erhalten, sich in einem lockeren Galeriegang einen Überblick über die bisherigen Ergebnisse zu verschaffen.

Anschließend finden sich alle in einem als Open Space angelegten Plenum zusammen. Der/die Moderator/in ermuntert die Teilnehmer/-innen dazu, auf dem Hintergrund der gewonnenen Erfahrungen Ziele für die Zukunft zu formulieren, diese in der Mitte des Kreises kurz zu nennen und in einer „Galerie der Ziele“ zu notieren. Wenn alle, die dies wollten, ein Ziel auf diese Weise vorgestellt haben, wählen die übrigen Teilnehmer/-innen sich jeweils eines der Ziele aus, das sie besonders interessiert finden, und schließen sich dem/der Initiator/-in an, um es in einer Gruppe konkreter auszubuchstabieren. Dabei geht es darum, sich möglichst konkret vorzustellen, wie der Zustand aussieht, in dem das Ziel verwirklicht ist. Dementsprechend sollen die Gruppen daran arbeiten, ihre Vorstellungen in sinnlicher Form als Sketch, Comic, Zeichnung, Lied, Tanz etc. darzustellen und anschließend im Plenum zu präsentieren. Auf diese Weise kann jede/r sehr eindrücklich und nachhaltig erleben, wie sich die jeweils phantasierte Zukunft anfühlt.

Diese Eindrücke sind die Grundlage für die vierte und letzte Phase, in der es ans **Verwirklichen** der Zukunftphantasien geht. Zunächst erhalten die Teilnehmer/-innen dazu die Gelegenheit, in Kleingruppen in einem Brainstorming erste ungefähre Gedanken zu entwickeln, wie die Ziele realisiert werden könnten. Anschließend finden sie sich wieder in einem Open Space zusammen, der dazu dient, dass einige Teilnehmer/-innen konkrete Projektideen formulieren, diese kurz vorstellen und sich dann Projektgruppen bilden, die an ersten Projektskizzen arbeiten und bereits erste konkrete Schritte planen sowie Termine für weitere Treffen vereinbaren.



Anregungen für den Einsatz

Die Betonung gegenseitiger Wertschätzung legt es im Hinblick auf den Einsatz des Verfahrens im schulischen Kontext nahe, den Zukunftsgipfel zur Einführung oder Weiterentwicklung von Selbstevaluations- und Feedbackkultur in Schulen zu nutzen. Da-

durch, dass anders als bei den anderen vorgestellten Verfahren ausschließlich auf gelungene und nicht auf misslungene Praxis reflektiert wird, entstehen positive Erfahrungen, durch die besonders wirksam Ängste und Vorbehalte vor Evaluation abgebaut und eine vertrauensvolle Grundeinstellung dazu aufgebaut werden können. Von daher erscheint es in besonders hohem Maße interessant, Zukunftsgipfel mit Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern sowohl zu Fragen der Schulkultur im Allgemeinen als auch zur Unterrichtsqualität im Besonderen zu veranstalten.

Außerdem ist der Zukunftsgipfel ein Verfahren, durch das in besonders starker Weise die Entwicklung von Gefühlen gegenseitiger Verbundenheit und Zusammengehörigkeit gefördert wird, so dass es also immer auch dann von Nutzen sein kann, wenn Kooperationsbereitschaft und Gemeinschaftskultur entwickelt werden sollen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Verfahren die einzigartige Möglichkeit bietet, tatsächlich alle Akteur/-innen der Schule an diesem ansonsten oft nur von einem kleinen Kreis der Lehrer/-innen-, Schüler/-innen- und Elternschaft gestalteten Prozess zu beteiligen. Ein Zukunftsgipfel dient dann dazu, gemeinsam bereits gelungene und gelingende Praxis zu identifizieren, um die dabei entdeckten Ansatzpunkte in der Folge in einer repräsentativ zusammengesetzten Projektgruppe als Basis für die inhaltliche Entwicklung und Weiterentwicklung von Schulprofil und -programm zu nutzen.

Literatur-Tipps zum Verfahren „Appreciative Inquiry“

Bruck, W & S. Weber (2000): Appreciative Inquiry Summit. In: R. Königswieser & M. Keil (Hrsg.), Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 164-178

Dieser zur ersten weiteren Vertiefung zu empfehlende Artikel stellt das Verfahren anschaulich und ausführlich dar; von besonderem Interesse sind die darin zu findenden Ausführungen zur Form des wertschätzenden Interviews.

zur Bensen, M. & Maleh, C. (2001): Appreciative Inquiry, Der Weg zu Spitzenleistungen. Eine Einführung für Anwender, Entscheider und Berater. Weinheim, Basel: Beltz

Durch dieses Buch wurde das Verfahren erstmals in den deutschsprachigen Raum eingeführt. Es ist ein Praxisbuch, das neben Überblicksinformationen zum Verfahren vor allem die nötigen praktischen Instrumente an die Hand gibt.

Link-Tipp zum Verfahren „Appreciative Inquiry“

<http://www.appreciative-inquiry.de>

Informativste deutschsprachige Seite zum in Deutschland noch jungen Verfahren des Appreciative Inquiry mit einer sehr guten Sammlung von deutsch- und englischsprachigen Basisartikeln und Erfahrungsberichten. Außerdem kommentierte Listen mit den wichtigsten Veröffentlichungen und Internetressourcen.