



PÄDAGOGIK-LEBEN

Ausgabe 1-2016

Evaluation und Feedback

Fragen Service
Entwicklung
Monitoring



Lob
Umfrage
Nutzen

EVALUATION

Meinungen
Bewertungen
Zufriedenheit



Test
Kritik
Inhalte



INHALT

VORWORT	4
ZUM THEMA	
Evaluation und Feedback in der Schule (Johannes Miethner)	7
Ausgewählte Verfahren und Instrumente der internen Evaluation bezogen auf Fragen und Zielsetzungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung	13
Was kann interne Evaluation für die Schulentwicklung leisten? (Christoph Burkard, Sabine Müller)	14
Durch Feedback(kultur) die Unterrichtsentwicklung wirksam befördern (Renate Buschmann)	17
BERICHT AUS DER SCHULPRAXIS	
Feedback auf mehreren Ebenen – Wie die Schulgemeinschaft von fest etablierten Feedbackstrukturen profitiert (Michael Jost)	20
Einsatz von InES und InES online im schulischen Alltag (Michael Schacht)	22
Von den Daten zu den Taten mit der FIWE-Methode (Dirk Groß)	24
VERA-Daten im Vergleich (Nicole Höchst)	26
Auch Fortbildner benötigen Rückmeldung (Margrit Scholl)	28
Feedback und Evaluation im Projekt „Datenbasierte Qualitätsentwicklung an Katholischen Schulen (QuEKS)“ (Joachim Jung-Sion)	30
Mathematikunterricht reflektieren und entwickeln!? – Denkanstöße (Torsten Schambortski)	32
KOLBER – Kollegiale Beratung (Ekhard Nicolay, Ingo Noack, Steffen Möller, Kay Baumgarten)	34
Kollegiale Hospitation – ein wichtiger Teil des schulischen Qualitätsprogramms (Nicole Staehle)	36
Kollegiale Hospitation als Gewinn erleben! (Uwe Bader)	38
Datenschutz bei Befragungen im Rahmen von Evaluationsvorhaben (Jochen Bittersohl, Jens Tiersch)	39
PERSPEKTIVWECHSEL	
360-Grad-Feedback in der Regionalen Schulgemeinschaft RSG Ter Apel	41
Das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch aus verschiedenen Blickwinkeln	42
AUS DEN INSTITUTEN	44
AUF EIN LETZTES WORT	50
AUSBlick UND EVALUATION	52
IMPRESSUM	55

VORWORT


Liebe Leserinnen und Leser,

in unserem aktuellen Heft gehen wir der Frage nach, welche Bedeutung Evaluation und Feedback für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht haben bzw. was deren konkreter Nutzen sein kann. Verändern Evaluation und Feedback Schule und Unterricht? Welche Evaluationsinstrumente und Feedbackelemente sind wann besonders wirksam und wie kann man sie einsetzen? Wie gestaltet man einen Evaluationsprozess überhaupt?

In verschiedenen Bundesländern – auch in Rheinland-Pfalz – wird die Gewichtung von externer zu interner Evaluation in Schulen neu ausgerichtet und der Schwerpunkt verstärkt auf Verfahren der internen Evaluation gelegt. Darüber hinaus werden Feedback und Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen, von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern verstärkt für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, aber auch von Lehrkräften und Schulleitungen, eingesetzt.

Wir haben für Sie in dieser Ausgabe wieder eine Mischung unterschiedlicher Beiträge zum Thema zusammengestellt. In Hintergrundartikeln gehen wir auf die unterschiedlichen Methoden und Verfahren ein und klären u. a. Begrifflichkeiten. Artikel aus der schulischen Praxis widmen sich konkreten Evaluationsvorhaben, Reflexions- und Feedbackmöglichkeiten und gewähren Einblick in Machbarkeit und Wirksamkeit. Wie immer haben wir diese mit möglichst konkreten Unterstützungsangeboten der pädagogischen Serviceeinrichtungen ergänzt.

Evaluation und Feedback sind nicht nur Thema dieses Heftes: Seit der letzten Ausgabe von Pädagogik•Leben evaluieren wir die Zeitschrift selbst mit Ihrer Mithilfe online. Wir freuen uns über Ihre Rückmeldungen und Anregungen, wie wir die nächsten Ausgaben noch verbessern können. Details zur Evaluation finden Sie auf S. 52 dieses Heftes.

Artikel, zu denen Sie in unserer Onlineausgabe unter <http://bildung-rp.de/pl/publikationen.html> weiterführendes Material, Links oder ausführlichere Artikel u. v. m. finden, sind wieder mit diesem Zeichen markiert: 

Im Namen des Redaktionsteams wünsche ich Ihnen eine angenehme und inspirierende Lektüre.



Claudia Nittl,
Chefredakteurin der Zeitschrift Pädagogik•Leben
Kontakt: paedagogik.leben@pl.rlp.de

EVALUATION UND FEEDBACK

„Evaluation schafft erst die Wirklichkeit, die zu bewerten sie vorgibt.“

Alfred Kieser

„Evaluation ist nur dann ermutigend und konstruktiv, wenn sie sich auf Themen und Gegenstände bezieht, die von den Mitgliedern der Schule auch geändert werden können.“

Hans-Günter Rolff

„Viel Wissen bedeutet noch nicht Verstand.“

Heraklit

"In God we trust. All others must bring data."

W. Edwards Deming

„Miss alles, was sich messen lässt, und mach alles messbar, was sich nicht messen lässt.“

Galileo Galilei

"Get your facts first, and then you can distort 'em as you please."

Mark Twain

„Ergebnisse einer Evaluation sind nicht Daten, sondern Entscheidungen über Konsequenzen für die weitere Arbeitsplanung.“

Christoph Burkhard

„Qualitative Verfahren beweisen nicht – sie erleuchten.“

Jost Reischmann

„Nichts Genaues weiß man nicht.“

Volksmund

„Sinn und Wert findet, wer beteiligt ist.“

Andreas Müller

„Wenn du eine weise Antwort verlangst, musst du vernünftig fragen.“

Johann Wolfgang von Goethe

„Evaluation ist ein sozialer, kein messtechnischer Prozess.“

Joachim Herrmann und Christoph Höfer

Evaluation des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

Fortbildung

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zur besuchten Veranstaltung.

Die Ausschreibung zu der Veranstaltung

Die Veranstaltung

ZUM THEMA

... zur Umsetzung der Veranstaltungsinhalte in der Praxis entwickeln.

Die Veranstaltung war ergebnisorientiert.

Es wurden konkrete Vereinbarungen für die Weiterarbeit getroffen.

Rückmeldungen zum Fragebogen

Die Fragen waren verständlich formuliert.

Die Fragen haben wesentliche Kriterien von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erfasst.

Ich konnte die Fragen problemlos beantworten.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Fragen waren verständlich formuliert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Fragen haben wesentliche Kriterien von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erfasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte die Fragen problemlos beantworten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zeitansatz zum Ausfüllen des Fragebogens

- unter 5 Minuten
- 5 bis 10 Minuten
- etwa 15 Minuten
- mehr als 15 Minuten

Weitere Anmerkungen zum Fragebogen

Evaluation und Feedback in der Schule

Johannes Miethner

Evaluatorisches Handeln als fester Bestandteil von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ist in vielen Bereichen unserer modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft gelebte Praxis. Befragungen zur Kundenzufriedenheit und Bewertungen von Dienstleistungen, wie zum Beispiel eine „Hotelbewertung“, gehören mittlerweile zum Alltag. Als Kunden sind wir es gewohnt, fast täglich über E-Mails aufgefordert zu werden, ein kurzes Feedback zur Bewertung von Produkten abzugeben. Wir tun es bereitwillig, wenn es uns interessiert und ignorieren die Aufforderung unaufgeregt, wenn wir keine Lust oder Zeit haben, unsere Meinung abzugeben.

Kurz, wir haben gelernt, souverän und eigenverantwortlich mit dem Thema „Evaluation“ umzugehen. Stimmt diese Beobachtung auch, wenn es um Evaluationen im Bereich von Schule und Unterricht geht? Kann man Schulen überhaupt in ähnlicher Art und Weise einer Qualitätsprüfung unterziehen, wie man dies selbstverständlich in profitorientierten Unternehmungen tut? Welche Entwicklungsziele leiten Schulen? Wer kann objektiv und verlässlich beurteilen, ob die Ziele einer Schule erreicht werden oder nicht? Was sind Bewertungskriterien für erfolgreiche Schulen und wer legt diese fest?

Mit diesen Fragen wird deutlich, dass wir uns mit Evaluation im Kontext von Schule und Unterricht nicht ganz so leicht tun, wie mit den zahlreichen Befragungen, denen wir als Kunden ausgesetzt sind. Das Thema Evaluation von Schule und Unterricht trägt auch nach über 20 Jahren noch genügend Sprengstoff in sich, um die Beteiligten emotional aufzuladen und zu bewegen oder um es mit einem Zitat von Dr. Christoph Burkard zu sagen: „*Evaluation tritt in einem ausgesprochen*

rationalen Gewand auf und hat doch emotionalen Tiefgang.“ (Burkard/Pfeiffer 1995, S. 308)

Das rationale Gewand der Evaluation besteht beispielsweise aus den gesammelten Daten und ihrer mathematischen Aufbereitung in Summen und Häufigkeiten. Aufbereitete Daten werden genutzt, um schulische Wirklichkeit zu beschreiben. Der emotionale Tiefgang stellt sich spätestens dann ein, wenn sich diese Wirklichkeit nicht mit der eigenen Wahrnehmung deckt oder es abweichende Meinungen darüber gibt, wie die erhobenen Daten zu interpretieren sind. In solchen Fällen kann es zu heftigen Diskussionen oder schlimmer: zum „inneren Rückzug“ kommen. Das hat man sowieso schon alles gewusst, das betrifft nur die anderen, mit den Ergebnissen ist nichts anzufangen, lauten dann zumeist die Vorwürfe jener, die sich nicht ausreichend beteiligt sehen.

Beteiligung ist ein wesentlicher Schlüssel für das Gelingen von Veränderungsprozessen. „*Evaluation kann nur dann Wirkung entfalten, wenn sie authentisch ist. Dazu darf niemand an den Pranger gestellt werden, es sollten nach Möglichkeit mehrere Perspektiven eingeholt werden und die Ziele der Evaluation sowie die zu Grunde liegenden Kriterien und Indikatoren sollten im Dialog der Akteure ausgehandelt werden.*“ (vgl. Rolff 2001, S. 105)

EVALULALA – die Anfänge

Als der Begriff Evaluation noch neu im Vokabular deutscher Lehrerinnen und Lehrer war, haben sich viele Schulforscherinnen und Schulforscher daran versucht, eine treffende Definition von Evaluationen zu entwerfen. Die folgenden beiden Definitionen erfassen wesentliche Merkmale und Intentionen von Evaluation im schulischen Kontext, sind aber nicht solitär.

„Evaluation wird verstanden als ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind.“ (Rolff 2001, S. 82)

In dieser Definition wird darauf verwiesen, dass Evaluation ein systematisches Verfahren der Datensammlung ist, das darauf zielt, zu begründeten und nachvollziehbaren Entscheidungen zu kommen. Gerhard Eikenbusch versucht, den Begriff der „internen Evaluation“, aus der Perspektive einer „lernenden Schule“, zu definieren und schaut dabei genauer auf den Kontext der einfließenden Daten.

Die interne Evaluation ist ein *„systematischer, kontinuierlicher Lern- und Arbeitsprozess, in dem vor Ort Informationen und Daten über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um aus ihnen Erkenntnisse zu gewinnen und sie begründet zu bewerten.“* (Eikenbusch 1997, S. 7)

Es geht um Erkenntnisse und begründete Bewertungen, die nicht auf Grundlage irgendwelcher Daten entstehen, sondern auf Grundlage von Daten, die Informationen über das Lernen, den Unterricht und die Schule enthalten. Zudem wird in dieser Definition mit dem Adjektiv „kontinuierlich“ deutlich, dass interne Evaluationen als Lern- und Arbeitsprozesse dauerhafte Aufgaben einer sich professionell weiterentwickelnden Schulgemeinschaft angesehen werden. Je nach Erkenntnisinteresse kann es darum gehen, Aspekte des eigenen Unterrichts (z. B. lernförderliches Klima), Teilbereiche der Schule (z. B. Arbeitsprozesse in Fachkonferenzen) oder die Schule als System (z. B. das Ganztagsangebot) näher in den Blick zu nehmen. Ausgangspunkt für jede interne Evaluation ist immer der Wunsch, die bestehende Praxis genau zu kennen, um sie dann gezielt zu verbessern. Was bewirkt mein Unterricht? Was

kann ich an meinem Unterricht optimieren? Wo stehen wir als Schule oder schulische Gruppe? Was können wir verbessern? Wie wirksam sind meine bzw. unsere durchgeführten Maßnahmen? Was konnte erreicht werden? Es sind Fragen, die das eigene Handeln als Lehrkraft, als Lerngemeinschaft oder als Schulgemeinschaft in den Blick nehmen. Interne Evaluation setzt ein Nutzungsinteresse der Akteure voraus, die sich diese Fragen stellen, weil sie an einer Weiterentwicklung der Praxis interessiert sind. Dieses professionelle Interesse an der Optimierung der bestehenden Praxis ist vermutlich auch im Rahmen externer Evaluationen ein zentraler Faktor für das Gelingen schulischer Qualitätsentwicklung.

Interne und externe Evaluation

Interne und externe Evaluationen haben gemäß den oben angeführten Definitionen tatsächlich die gleichen Zielstellungen. Auch bei der externen Evaluation geht es darum, systematisch Daten und Informationen über das Lernen, den Unterricht und die Schule zu sammeln, um aus ihnen Erkenntnisse zu gewinnen und sie begründet zu bewerten. Die Planung und inhaltliche Gestaltung der Evaluation liegt jedoch im Unterschied zur internen Evaluation in der Verantwortung schulexterner Personen. In Rheinland-Pfalz werden externe Evaluationen bis Ende des Schuljahres 2015/2016 noch durch die Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) realisiert. Die AQS setzt dabei ein standardisiertes Verfahren ein, das auf die Qualität der Schule als Ganzes zielt.

Bislang haben alle staatlichen Schulen in Rheinland-Pfalz Besuch von Referentinnen und Referenten der AQS gehabt und dabei erfahren, wie dieses Verfahren aussieht und wie es sich anfühlt, eine Rückmeldung von außen zu bekommen. Auch wenn die Verfahren, die eingesetzten Instrumente und die Formate der Rückmeldungen standardisiert und bekannt sind, ist der Blick von

außen auf die eigene Schule etwas anderes als die Selbstbetrachtungen im Rahmen interner Evaluationen. Externe Evaluationen können auf „blinde Flecken“ verweisen und somit Entwicklungsfelder aufdecken, die man als Schule bislang nicht gesehen bzw. bemerkt hat.

Interne und externe Evaluation bilden zwei Seiten einer Medaille, in der sich Selbst- und Fremdeinschätzung idealerweise ergänzen und aufeinander beziehen. Ergebnisse von externen Evaluationen und den sich daran anschließenden Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht beziehen sich meist auf das Gesamtsystem Schule. Sie liefern datenbasiert Anhaltspunkte für Stärken und Entwicklungsfelder einer Schule. Hier können interne Evaluationen ansetzen, indem sie z. B. die Wirksamkeit von Maßnahmen überprüfen, die in Folge von externen Evaluationen beschlossen wurden.

Formative und summative Evaluationen

Den entwicklungsbegleitenden Einsatz von Evaluationen bezeichnet man auch als „formative Evaluation“. Formative Evaluationen sollen Rückmeldungen zur Wirkung von Interventionen generieren, die dann genutzt werden können, den Prozess in die gewünschte Richtung zu steuern. Häufig nutzt man Evaluationen aber auch, um ein Produkt oder das Ergebnis eines Lernprozesses bewerten zu können. Kompetenztests wie z. B. Vergleichsarbeiten oder Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern zum Lernerfolg am Ende einer Unterrichtseinheit sind „summative Evaluationen“. Sie geben Auskunft über das Prozessergebnis und fassen zusammen, was erreicht wurde. Leistungsfeststellungen wie Klassenarbeiten und Tests erfüllen ähnliche Funktionen und haben in Schule eine lange Tradition. Sie werden in Schule aber eher selten dazu genutzt, Lernprozesse zu reflektieren und zu hinterfragen.

Dies genau wäre aber ein sehr wirksames Vorgehen zur Weiterentwicklung von Schule und

Unterricht. In der deutschen Übersetzung der Hattie-Studie unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ wird einer formativen Evaluation des Unterrichts hohe Wirksamkeit auf die Unterrichtsqualität bescheinigt (vgl. Hattie 2013). Formative Evaluationen eng verknüpft mit gegenseitigen Rückmeldungen von Beobachtungen der Akteure können, wie die Metastudie zeigt, die Exzellenz der Lehr- und Lernprozesse steigern, wenn die Bereitschaft da ist, die Effekte des eigenen Handelns sorgsam und kritisch zu betrachten.

Evaluation und Feedback

Evaluation und Feedback passen also zusammen, sind jedoch nicht das Gleiche. Bezogen auf die angesprochenen schulischen Lehr- und Lernprozesse ist Feedback immer eine Kommunikationshandlung, in der eine feedbackgebende Person einer feedbackempfangenden Person ihre Beobachtungen, evtl. Eindrücke und Empfindungen zurückmeldet. Feedback kann vielfach Element von Evaluation sein, sei es als Datenquelle, als kurzfristige Rückmeldung am Schluss einer Befragung oder im Rahmen von Rückmeldungen an die am Prozess beteiligten Personen (vgl. Glossar der Evaluation unter <http://eval-wiki.org/glossar/Feedback>).

Schülerfeedback, welches sich Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern einholen, ist die lernwirksamste Form von Feedback. Dieses erlaubt ihnen, den Unterricht mit den Augen der Lernenden zu sehen. Beschreibendes Feedback, welches Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern geben, ist ebenso wichtig, insofern es den Lernenden ermöglicht, bei der Erreichung des Lernziels besser und weiter voranzukommen (vgl. Hattie und Timperley 2007). Ein idealtypisches, lernprozessbegleitendes Feedback bezieht sich auf eine konkrete Aufgabenstellung, *die Inhalte des Lernens, die angewandte Lösungsstrategie, den Lernprozess und schließlich auf die Selbststeuerung des Lernenden, die Selbstregulation* (vgl. Granzer 2013).



Abb.: Michael Schacht

Im Unterschied zur Evaluation erfordert Feedback keine intersubjektiv nachvollziehbare Erhebung, Auswertung und Archivierung von Daten. Eine subjektive Färbung der Rückmeldungen ist erwünscht, erfordert jedoch auch Mut und Vertrauen auf beiden Seiten.

Damit Feedback gelingt, sollten sich die Rückmeldungen auf Beschreibungen beobachtbaren Verhaltens fokussieren und Bewertungen möglichst meiden. Feedbackgeber und Feedbacknehmer sollten einander mit Respekt begegnen und ein wirkliches Interesse an der Sicht des jeweils anderen haben.

Evaluation und Partizipation

Wenn man Evaluation als einen Prozess begreift, der vor allem auf die Verbesserung einer bestehenden Praxis (Optimierungsfunktion) zielt, erscheint es ratsam, von Anfang an all diejenigen Personen am Prozess zu beteiligen, die an der bestehenden Praxis mitwirken und diese beeinflussen können. Evaluation wird so zu einem partizipativen Prozess.

„Dies geschieht, indem die Betroffenen und Beteiligten (stakeholder) mit ihren unterschiedlichen Interessen von den Evaluatoren in einen demokratischen Aushandlungsprozess eingebunden werden, an dessen Ende die Einigung über die Interpretation der erhobenen Daten zu einer besonders hohen Relevanz der Resultate führt.“ (Ulrich/Wenzel 2003, S. 18)

Glaubwürdigkeit, Anschlussfähigkeit und Handlungsrelevanz werden stärker gewichtet als der

Anspruch, in den erhobenen Daten die „eine“ Wahrheit finden zu können. Partizipative Evaluationen verstehen sich als interaktive Prozesse, in denen es wichtig ist, *„(...) aus verschiedenen Perspektiven auf die bestehende Praxis zu schauen, andere Perspektiven zu Wort kommen lassen, Urteile von anderen zu integrieren und Bewertungsmonopole zu öffnen. (...) Evaluation ist ein sozialer, kein messtechnischer Prozess.“* (vgl. Herrmann und Höfer 1999, S. 102)

Wenn dies gelingt, wird Evaluation zu einem demokratischen Verfahren, an dessen Ende nicht richtiges oder falsches Wissen und Handeln steht, sondern eine gemeinsam konstruierte Einstellung zur Wirklichkeit, aus der sich Konsequenzen für das weitere Handeln ableiten lassen.

Diagnostik und Evaluation

Selbst beim Thema Leistungsdiagnostik, z. B. den Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten (VERA), lohnt es sich, die eben angesprochene „konstruktivistische Perspektive“ der Datensichtung beizubehalten. Die VERA-Rückmeldungen zum Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 8 sagen isoliert nichts aus, was sich zur Weiterentwicklung des Unterrichts nutzen lässt. Erst wenn die von VERA Betroffenen und Beteiligten die Ergebnisse in ihre eigenen Sichtweisen und Erfahrungen von der Leistungsentwicklung, dem Unterricht und der Schule integrieren, können Wirklichkeiten entstehen, aus denen sich sinnvoll Konsequenzen zur Weiterentwicklung des Unterrichts ableiten lassen (siehe auch S. 26. f.). Um dies zu ermöglichen, wird neben der Weiterentwicklung der Rückmeldeformate ein unaufgeregter und kompetenter

Umgang mit den Rückmeldungen gefordert. „Neben der Datenlesekompetenz müsste aber auch eine generelle Forschungskompetenz vermittelt werden, die Lehrkräfte befähigt (...) mit empirischen Befunden umzugehen, (...) und diese nicht als unhinterfragbare Wahrheiten anzunehmen.“ (vgl. Zimmer-Müller/Hosenfeld/Koch 2014, S. 210) Ein Prozess, der – wie die jüngsten Forschungsarbeiten zum schulinternen Umgang mit den Ergebnissen von Vergleichsarbeiten zeigen (vgl. Koch 2011) – noch Zeit und Unterstützung benötigt.

Evaluation und Unterstützung

Das Pädagogische Landesinstitut begleitet die Arbeit der Schulen mit Workshopangeboten zur Planung, Durchführung und Nachbereitung von VERA8 und bietet auf Nachfrage auch vor Ort Beratungen an. Erfahrene Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung (BfU) bzw. Beraterinnen und Berater für Grundschulen (BfGS) unterstützen Schulen bzw. Fachschaften gerne, wenn es um die Sichtung und Einbettung der VERA-Ergebnisse geht.

Jede interne und externe Evaluation, jedes Feedback, jeder diagnostische Test liefert Daten in unterschiedlichster Form. Nicht immer ist klar, ob in diesen Daten tatsächlich handlungsrelevante Informationen stecken. Es hängt von vielen Faktoren ab, ob es einer Schulgemeinschaft oder einzelnen Lehrkräften gelingt, die Verfahren gewinnbringend für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu nutzen. Eine direkte Beteiligung der von Evaluationen Betroffenen an der Gestaltung von Evaluationsprozessen und der Interpretation von erhobenen Daten scheint aktuell das zentrale Gelingenskriterium zu sein. Evaluation und Feedback lediglich zu verordnen, ohne die Schulgemeinschaften hinreichend an den Prozessen und Entscheidungen zu beteiligen, produziert Ablehnung und Verweigerung. Akzeptanz für diese Verfahren, in denen mitunter das eigene Handeln und die eigenen Überzeugungen

auf den Prüfstand gestellt werden, erzeugt man nur durch transparente und dialogische Verfahren (vgl. Kempfert/Rolff 2005, S. 111).

Um den innerschulischen Dialog und die schulweite Beteiligung an internen Evaluations- und Feedbackprozessen zu stärken, stellt das Pädagogische Landesinstitut seit dem Schuljahr 2014/15 die Angebote InES (Interne Evaluation in Schulen) und InES online bereit (siehe auch S. 22 f.). Hinter InES steht ein gut strukturiertes Portal, das eine Fülle von Instrumenten, Materialien und Arbeitshilfen bereitstellt. Mit InES online kann jede Lehrkraft in Rheinland-Pfalz oder dem Saarland kostenlos Befragungen organisieren und durchführen. Entscheidungen über die Art und den Umfang der Befragung (Individualfeedback oder schulweite Befragungen) liegen in der Verantwortung und Entscheidung der jeweiligen Nutzerinnen und Nutzer. Man kann auf erprobte Fragebögen zurückgreifen, vorhandene Fragebögen individuell anpassen oder komplett eigene Fragebögen erstellen. Bisher nutzen über 1.100 Lehrkräfte das Angebot. Damit gibt es an über 28 Prozent aller Schulen des Landes Rheinland-Pfalz zumindest eine Lehrkraft, die einen InES online-Zugang besitzt. Rückmeldungen aus der ersten Nutzerbefragung bestätigen, dass InES online vor allem für Befragungen der Schülerinnen und Schüler zum eigenen Unterricht (Schülerfeedback) genutzt wird und dass die automatisierten Rückmeldungen als Entlastung wahrgenommen werden.

Wir sehen uns ermutigt, unsere Angebote zu InES und InES online auf Grundlage der eingegangenen Rückmeldungen weiterzuentwickeln und auszubauen und hoffen, dass mehr und mehr Lehrkräfte selbstgestaltete und verantwortete Evaluations- und Feedbackprozesse als nützliche und wirksame Verfahren einer partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung erleben.

**Johannes Miethner, Schul- und Unterrichts-
entwicklung, Evaluation, PL**
Kontakt: johannes.miethner@pl.rlp.de

Literatur:

Burkard, C., Pfeiffer, H.: Evaluation von Einzelschulen – Entwicklungslinien und aktuelle Trends. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie 15, 1995-4. S. 294-314.

Eikenbusch, G.: Schulinterne Evaluation. Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. In: Pädagogik 49, 1997-5.

Granzer, D.: Schüler-Feedback als Lernmotor – von Hattie lernen. In: "Warum fragt ihr nicht einfach uns?". Berger, R. et al. (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz, 2013. S. 21-31.

Hattie, J. A. C.: Lernen sichtbar Machen – Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Beywl, W. und Zierer, K. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2013.

Hattie, J. A. C., Timperley, H.: The power of feedback. In: Review of Educational Research. 77 (1). 2007. S. 81-112.

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

Kempfert, G., Rolff, H.-G.: Qualität und Evaluation. Weinheim und Basel: Beltz, 2005.

Koch, U.: Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. Münster: Waxmann, 2011.

Rolff, H.-G.: Schulentwicklung konkret. Velber: Kallmeyer, 2001.

Ulrich, S., Wenzel, F. M.: Partizipative Evaluation. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2003.

Univation – Institut für Evaluation: Feedback. In: Eval-Wiki: Glossar der Evaluation - URL: <http://eval-wiki.org>. Stand der Begriffsdefinition: 25.03.2015.

Zimmer-Müller, M., Hosenfeld, I., Koch, U.: Rückmeldungen nach Vergleichsarbeiten in Grund- und Sekundarschulen. In: Ditton, H., Müller, A. (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann, 2014. S. 195-212.

Ausgewählte Verfahren und Instrumente der internen Evaluation bezogen auf Fragen und Zielsetzungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Schule als System			
Fragestellung	Zielsetzung	Mögliche Verfahren und Instrumente	Informationen – Links
Wie gut ist unsere Schule?	Auf Basis einer Stärken- und Schwächenanalyse Schwerpunkte der gemeinsamen Schulentwicklung festlegen	SEIS Selbstevaluation in Schulen	Projekt Dez. 2015 beendet
		PEB Pädagogische Entwicklungsbilanzen	http://www.schule-mit-peb.de/
		IFS – Schulbarometer Fragebogenset des Instituts für Schulentwicklungsforschung	http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/dapf/de/home/werkzeugkasten_Version2/index.html
Aspekte bzw. Teilbereiche der Schule			
Fragestellung	Zielsetzung	Mögliche Verfahren und Instrumente der internen Evaluation	Nähere Informationen
Wie gut sind wir in wichtigen Bereichen unserer Schule? (z. B. Kooperative Unterrichtsentwicklung, Ganztagschule, Medienbildung, Berufswahlvorbereitung, etc.)	Auf Basis einer Stärken- und Schwächenanalyse Maßnahmen zur Weiterentwicklung beschließen und umsetzen	InES Interne Evaluation in Schulen	http://ines.bildung-rp.de
		EiS Evaluationsinstrumente für Schulen	http://www.schule-bw.de
		IFS – Werkzeugkoffer Werkzeugkoffer des Instituts für Schulentwicklungsforschung	http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/dapf/de/home/werkzeugkasten_Version2/index.html
		Methodenbox Selbstevaluation Landesinstitut für Schulen Bremen (LIS)	http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.71776.de
Unterricht			
Fragestellung	Zielsetzung	Mögliche Verfahren und Instrumente	Informationen - Links
Wie gut ist mein Unterricht?	Auf Basis von Rückmeldungen eigene Stärken und Schwächen identifizieren und die Erkenntnisse für die Weiterentwicklung nutzen	InES Interne Evaluation in Schulen	http://ines.bildung-rp.de
		EMU Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung	http://www.unterrichtsdiagnostik.info/
		SEFU Schüler/in als Experten für Unterricht	http://www.sefu-online.de
		IQES online Web-Plattform für Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in Schulen	https://www.iqesonline.net/

Was kann interne Evaluation für die Schulentwicklung leisten?

Christoph Burkard, Sabine Müller

Interne Evaluation als Instrument zur Überprüfung konkreter Ziele anhand von Erfolgsindikatoren ist ein zentraler Bestandteil von schulinternem Qualitätsmanagement und von Schulentwicklung. Für Schulen, die ihre Entwicklung zielgerichtet vorantreiben und sich an verschiedenen Stationen selbst vergewissern, ob sie noch auf dem richtigen Weg sind und ob die gesetzten Ziele erreicht werden, kann interne Evaluation entsprechende Hilfen und Antworten liefern.

Im Rahmen der unterschiedlichen Phasen und Ebenen von Schulentwicklungsprozessen bietet interne Evaluation Chancen, die in diesem Beitrag skizziert werden sollen. Ferner sind einige Gelingensbedingungen für eine erfolversprechende Evaluation dokumentiert.

Chancen interner Evaluation im Kontext von Schulentwicklung

Mithilfe interner Evaluation kann die Ausgangslage einer Schule bestimmt werden. Eine solche Bestandsaufnahme liefert Daten und Informationen über mögliche Entwicklungsschwerpunkte, die dann für die Planung des Entwicklungsprozesses genutzt werden können.

Die frühzeitige Planung von Evaluation hilft, den Entwicklungsprozess zu strukturieren. Bereits im Vorfeld sollten gemeinsam Erfolgsindikatoren für einzelne Entwicklungsschwerpunkte festgelegt werden – woran kann die Schule später erkennen, ob sie erfolgreich ist? Bereits in der Planungsphase sollten die Ansprüche definiert werden – wann sind wir zufrieden?

Schulentwicklungsprozesse sind auf Dauer angelegt und oft haben auch einzelne Maßnahmen eine längere „Laufzeit“, bis Erfolge zu erwarten

sind. Bei der Planung sollten daher Meilensteine bestimmt werden, zu denen dann im Sinne einer Prozessevaluation geprüft werden kann, ob und wie weit die Entwicklung vorangeht und ob ggf. Modifizierungen und Umsteuerungen vorgenommen werden müssen.

Die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen erfolgt idealerweise über das Schulprogramm (in Rheinland-Pfalz auch Qualitätsprogramm genannt), in dem die Entwicklungsschwerpunkte und -fortschritte dokumentiert sind. Um das Schulprogramm erfolgreich als Steuerungsinstrument nutzen zu können, empfiehlt sich auch eine Dokumentation der Maßnahmenplanungen und der vereinbarten Ziele einschließlich zentraler Evaluationsergebnisse.

Ergebnisse interner Evaluationen sorgen für Transparenz innerhalb der Schule und geben Orientierung. Dies gilt für die Beteiligten innerhalb der Schule, aber auch gegenüber der Schulöffentlichkeit. Entscheidungen können mit Daten untermauert werden und dienen somit der internen wie der externen Rechenschaftslegung.

Interne Evaluation ist eine gute Vorbereitung für eine externe Evaluation. Eine Schule, die eine professionelle Selbstvergewisserung betreibt, kann einer externen Evaluation auf Augenhöhe begegnen und die Ergebnisse besser nutzen. Die Ergebnisse können eingebunden werden in die schulischen Entwicklungsprozesse und können als Korrektiv fungieren.

Die Kommunikation mit der Schulaufsicht – z. B. im Kontext von Zielvereinbarungen nach der externen Evaluation – kann ebenfalls zielgerichteter erfolgen, wenn die Schule kontinuierlich

interne und externe Evaluationsdaten auswertet und auf dieser Grundlage ihre Entwicklungsprozesse vorantreibt. Schulaufsicht und pädagogische Beraterinnen und Berater des Pädagogischen Beratungssystems des PL können hierbei externe Unterstützung bieten.

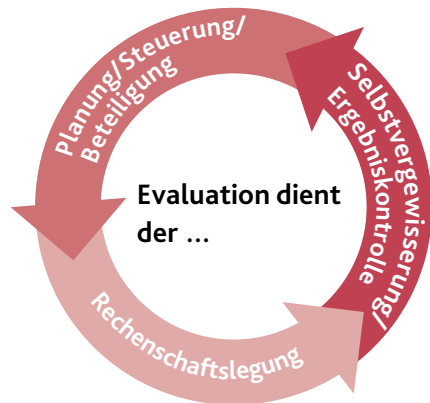


Abb.: Funktionen von Evaluation

Gelingsbedingungen für eine gute Praxis

Wenn man zusammenfassend betrachtet, in welchen Fällen Evaluation in der Schulpraxis besonders hilfreich und wirkungsvoll sein kann, lassen sich einige Gelingsbedingungen formulieren.

(1) Klare Ziele des Evaluationsvorhabens

Für alle Beteiligten muss nachvollziehbar sein, auf wessen Initiative das Vorhaben zurückgeht, welche konkreten Ziele im Schulentwicklungsprozess mit der Evaluation angestrebt werden, sowie in welchen Bereichen und für wen Konsequenzen zu erwarten sind.

(2) Präzise Fragestellungen und maßgeschneiderte Gestaltung

Fragestellungen einer Evaluation sollten möglichst präzise formuliert und gemessen an den aktuellen Entwicklungszielen der Schule von hoher Relevanz sein. Die Auswahl der eingesetzten Verfahren und Evaluationsinstrumente muss sich hieran orientieren. Dies bringt es mit sich, dass vorfindbare Instrumente zwar immer Ausgangspunkt sein sollten,

aber nicht immer eins zu eins übertragen, sondern ggf. auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der eigenen Schule hin zugeschnitten werden müssen.

(3) Transparente Verfahrensregeln

Wichtig ist es zu klären und gegenüber allen Beteiligten zu kommunizieren, wer an dem Vorhaben schulintern und ggf. extern beteiligt wird, wessen Zustimmung zur Durchführung notwendig ist, wer Einsicht in Daten und Ergebnisse erhält und wie Individualdatenschutz gewährleistet wird.

(4) Kontinuierliche Verantwortlichkeiten

Evaluation sollte in die längerfristige Arbeitsplanung der Schule integriert werden. Ggf. ist es notwendig, für die Durchführung einer Evaluation eigene Arbeitsstrukturen vorzusehen, beispielsweise eine Arbeitsgruppe, die eine Evaluation vorbereitet und koordiniert. Evaluation sollte jedoch dauerhaft nicht etwas „Zusätzliches“ sein, das neben der „regulären“ Arbeitsplanung im Rahmen der Fachschaften und Gremienarbeit betrieben wird. Hilfreich ist die Benennung von Evaluationsbeauftragten, die die unterschiedlichen Daten im Längsschnitt verfolgen und miteinander verknüpfen können.

(5) Handhabbare Methoden und handhabbarer Umfang

Selbstevaluation in Schulen ist keine Schul- oder Unterrichtsforschung. Ihre Ergebnisse sollen für den eigenen Schulentwicklungsprozess nützlich sein und für die eigene Schule Gültigkeit haben. Sie müssen keine Übertragbarkeit auf alle Schulen beanspruchen. Deshalb ist es wichtig, „solide“ Instrumente zu haben, schließlich soll es bei Evaluation darum gehen, zu gesicherten und datengestützten Beschreibungen und Bewertungen von Schulrealität zu kommen. Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass in vielen Fällen hierfür nicht große, komplexe Erhebungsinstrumente notwendig sind, sondern „kleine“ Instrumente genügen, um die notwendigen Informationen zu erhalten. Daher

sollte zunächst geprüft werden, welche bereits vorhandenen Daten und Dokumente Aufschluss geben und einbezogen werden können (z. B. Leistungsdaten).

(6) Intensive Auswertung von Ergebnissen

Das Gelingen einer Evaluation hängt weniger von anspruchsvollen methodischen Verfahren als von der intensiven Diskussion und Analyse von Daten ab. Ergebnisse sind nicht Daten, sondern Entscheidungen über Konsequenzen für die weitere Arbeitsplanung. Entscheidender Schritt eines Evaluationsprozesses ist deshalb die gemeinsame Auswertung von Ergebnissen, für die ausreichend Zeit zur Verfügung stehen muss. Wichtig ist dabei, auch dem unmittelbaren Umgang mit den Daten Raum zu geben. Auch wenn „Daten lesen“, sie verstehen und interpretieren ungewohnt ist, dürfen sie nicht nur Gesprächsanlass sein. Wichtig ist, sich zu vergewissern, welche Aussagen über die Schulrealität sie enthalten, sonst besteht die Gefahr, dass sich in der Diskussion lediglich die bereits bekannten Stereotypen reproduzieren.

(7) Unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigen

Um Betriebsblindheit zu vermeiden, sollten sich die Datengrundlage und deren Bewertung möglichst auf verschiedene Sichtweisen beziehen, beispielsweise nicht nur das Kollegium, sondern auch Schülerinnen und Schüler oder Eltern, ggf. auch „Spiegelung“ durch Externe. Ferner kann die Einbeziehung verschiedener Gremien bedeutsam sein (Steuergruppe, Fachkonferenzen etc.).

(8) Wiederholung von Evaluationen

Veränderungen erkennt man erst im Zeitablauf. Viele Ergebnisse und Fortschritte lassen sich erst durch wiederholte Datensammlungen erkennen. Eine „gute“ Selbstevaluation ist deshalb keine einmalige Angelegenheit, sondern im Idealfall regelmäßige Aktivität.

Dr. Christoph Burkard, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW

Dr. Sabine Müller, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) NRW

Kontakt: christoph.burkard@msw.nrw.de, sabine.mueller@qua-lis.nrw.de

Literatur:

Altrichter, H., Messner, E., Posch, P.: Schulen evaluieren sich selbst – Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2004.

Berkemeyer, N., Müller, S.: Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag, 2010. S. 195-218.

Burkard, C. & Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000.

Buhren, C. G. (Hrsg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim: Beltz, 2015.

Buhren, C. G.: Selbstevaluation in Schule und Unterricht – Ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen. Köln: Luchterhand Fachverlag – Wolters Kluwer, 2007.

Durch Feedback(kultur) die Unterrichtsentwicklung wirksam befördern

Renate Buschmann

Bittet man die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen zum Thema „Feedback“, sich an ein Feedback im Zusammenhang mit ihrer schulischen Arbeit zu erinnern, das sie persönlich als positiv wirksam empfunden haben, dann blickt man häufig in ratlose Gesichter. Diese Erfahrung wird bestätigt durch die Ergebnisse der TALIS-Studie (Demmer/v. Saldern 2010), bei der Lehrkräfte und Schulleitungen befragt wurden. Zusammenfassend wird hier festgehalten, dass das Thema Feedback im Schulalltag noch keine große Rolle einnimmt, abgesehen von der regelmäßigen Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern durch Noten, Prozentränge, Zeugniszensuren. Und selbst die ist kritisch zu hinterfragen: Was passiert, wenn Schülerinnen und Schüler ausschließlich über Noten eine Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg einer Leistung erhalten?

Der Auftrag von Schule hat sich deutlich verändert. Sie soll ein Lernverhalten prägen und befördern, das auf Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb abzielt, auf Aneignung von Kenntnissen, auf ein Verstehen von Zusammenhängen und auf Fähigkeiten, damit umzugehen. Im Mittelpunkt stehen Lern-Prozesse, die an Aufgaben orientiert stattfinden. Aufgabe von Schule ist, die Lernenden darin zu unterstützen, ihre Lernprozesse weitgehend selbst zu steuern und dadurch ihre individuelle Lern-Entwicklung zu befördern.

Damit ist zugleich auch das große Ziel der Unterrichtsentwicklung beschrieben.

Wie kann eine Feedbackkultur dabei Unterstützung leisten? Feedback, das von Lehrkräften bislang wenig wahrgenommen (s. o.) und bis auf die leistungsorientierte Rückmeldung entsprechend kaum praktiziert wurde.

Es lohnt, die Ergebnisse der Hattie-Studie in den Blick zu nehmen, aus denen sehr deutlich hervorgeht, dass das Feedback einen hohen Einfluss auf schulischen Lernerfolg haben kann und insbesondere das Schülerfeedback bezogen auf die Entwicklung des Unterrichts eine hohe Wirksamkeit hat.

Lehrer- und Schülerfeedback – eine Zusammenfassung nach Hattie

Hattie rückt drei Ebenen, auf denen Feedback erfolgreich wirkt, in den Mittelpunkt: Feedback zur Aufgabe, Feedback zum Lernprozess und Feedback zur Selbstregulation (Höfer/Steffens 2012). Hattie schlägt vor, das Feedback auf jeder Ebene jeweils als Antwort auf folgende drei Fragen zu geben:

1. „Where am I going?“
Wohin bewege ich mich in meinem Lernprozess? Was sind dabei meine Ziele?
2. „How am I going?“
Wie komme ich voran? Welchen Fortschritt kann ich hinsichtlich meiner Ziele erkennen?
3. „Where to go next?“
Wohin bewegt sich mein Lernprozess im nächstfolgenden Teilschritt? Was ist zu veranlassen, damit sich ein noch besseres Vorankommen ergeben kann?

Bei den drei Ebenen dreht es sich ausschließlich um Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb im kognitiven Bereich. Entsprechend konzentrieren sich die obigen Fragen auf Informationen, die für das Lernen von Bedeutung sind, auf den Kern von Unterricht abzielen und damit auch auf den Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung. Das schließt nicht aus, dass das Arbeits- und Lernverhalten sowie das Sozialverhalten ergänzend

eingebunden werden. Die Konzentration sollte jedoch auf den drei Ebenen im kognitiven Bereich liegen.

Für alle Feedbackebenen gilt, dass Lehrkräfte wie auch Lernende beides sein können und sein sollten: sowohl Feedbackgeber als auch Feedbacknehmer. Das Feedback, das die Lernenden sich selbst zu ihrem eigenen Lernprozess und als Peer-Partner anderen geben, ist laut Hattie genauso wirksam für ihre Lernentwicklung, wie das Feedback, das Lehrkräfte den Lernenden geben. Am wirksamsten für die Unterrichtsentwicklung ist jedoch das Feedback, das von den Lernenden an die Lehrkraft gegeben wird und von dieser offen angenommen und beherzigt wird.

Die Umsetzung im Unterricht: Was sich beobachten lässt

An den obigen drei Feedbackfragen wird deutlich, dass das Ziel und die Intention des Unterrichts bzw. der Unterrichtseinheit vorab geklärt werden, die Lernenden die einzelnen Teilschritte kennen, um das Ganze wissen und sich individuelle Ziele gesetzt haben. Die Feedbackfragen leiten Reflexionen der Arbeit in den einzelnen Prozessabschnitten ein.

Lässt man den Unterricht Revue passieren, in dem Feedback wie von Hattie beschrieben gegeben wird, dann könnte man folgendes wahrnehmen:

Am Anfang steht die Aufgabe. Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, suchen nach Lösungen, vergleichen die Ergebnisse oder auch Produkte, stellen selbst fest und bekommen zurückgemeldet, was falsch ist oder richtig, woran sich das zeigt und bis wo oder ab wann sie zielführend gearbeitet haben.

Das geht unaufwändig und schnell, im Wesentlichen mündlich, oft als Vier-Augen-Gespräch oder in Kleingruppen und ermöglicht ein rechtzeitiges

Nachsteuern bzw. gibt Sicherheit von Anfang an, auf dem richtigen Weg zu sein.

Erst danach geht es in die nächste Feedbackebene: zum Lernprozess. Hier reflektieren die Schülerinnen und Schüler, wie sie sich mit der Aufgabe auseinandergesetzt haben, wie sie strategisch vorgegangen sind und ob der Lernweg bezogen auf die Aufgabe oder auch auf ihre Fähigkeiten der richtige war. Ihr eigenes Feedback sowie die Rückmeldungen dazu von Partnern oder auch der Lehrkraft können alternative Lernwege öffnen, Lernstrategien klären, auch sichtbar machen und helfen, Anforderungen durch kleinere Schritte zu reduzieren. Fragen, die der Feedbackgeber sich stellt, sind u. a.: „Welche Strategien wurden verwendet? Wie wird das Ergebnis erklärt? Wird ein „Gerüst“ zur weiteren Unterstützung gebraucht?“

Die drei Feedbackebenen bauen aufeinander auf. Den Abschluss bildet die Ebene der Selbstregulation. Im Blick ist die Fähigkeit der Lernenden, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten, einzuschätzen und zu verbessern. Das Feedback kann ihnen helfen, sich selbst besser einzuschätzen, kann Selbstvertrauen schaffen und die Überzeugung verstärken, es selbst zu bewältigen.

Die Fragen aus der Feedbackgeber-Sicht sind: „Wie wurde kontrolliert? Wonach wurde beobachtet? Was hat die eigene Reflexion ergeben? Wie sehe ich das selbst, als Partner, als Lehrkraft? Was habe ich wahrgenommen?“

Feedbackverfahren, unaufwändig und unaufgeregt

Optimal ist, wenn das Feedback häufig und schnell gegeben wird, begleitend zum Unterricht. Das bedeutet auch mit möglichst wenig Aufwand. Das Feedback kann mündlich erfolgen, als kurze Rückmeldung an eine Gruppe (oder auch von ihr), als Vier-Augen-Gespräch am Platz oder zurückgezogen an einem separaten Ort. Es kann spontan

gegeben werden oder regelmäßig, wobei das regelmäßige Feedback von größerer Wirksamkeit ist, weil es die Entwicklung wirklich steuert.

Das Feedback kann auch schriftlich erfolgen, als Brief, als kurze Rückmeldung unter einem Teilergebnis im Heft, als Rückmeldung im Lerntagebuch, im Portfolio, Auch hier gilt, dass die regelmäßige Rückmeldung einen höheren Effekt hat, weil sie die Entwicklung verlässlich begleitet.

Feedbackgrundlagen: ohne Indikatoren geht es nicht

Feedback aus dem Bauch heraus mit der Aufforderung „Nun gebt mal eine Rückmeldung“ ist beliebig und verfehlt das Ziel. In der Regel kommt es dabei über allgemeine Feststellungen wie „Ich fand das ganz gut.“ nicht hinaus. Wenn Feedback wirksam genutzt werden soll, braucht es eine Grundlage, konkrete Indikatoren, auf die sich die Wahrnehmung beziehungsweise die Beobachtung konzentriert und an denen sich die Rückmeldung orientiert.

Diese Indikatoren sollten denen entsprechen, an denen z. B. die Lehrkraft die Planung ihres Unterrichts ausgerichtet hat oder an denen sich die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit Aufgaben, im Arbeitsprozess und bei der abschließenden Reflexion orientiert haben. Bei individuellen Zielen sind es ganz individuelle Indikatoren, bei aufgabenbezogenem Feedback sind es Indikatoren, die eher für alle gelten, aber individuell wahrgenommen und rückgemeldet werden.

In der Rückmeldung können das zunächst ganz schlichte Feststellungen sein, z. B. bezogen auf die Aufgaben: „Die Ergebnisse meiner (deiner) Aufgaben stimmen.“ oder bezogen auf den Prozess: „Meine (deine) To-Do-Liste enthält alle wesentlichen Arbeitsschritte.“ oder bezogen auf Hinweis-/Tipp-Karten der Lehrkraft: „Die Hinweiskarte zur Aufgabe 1 hat mir geholfen. Ich habe verstanden, wie ich vorgehen kann.“

Feedbackkompetenz darf langsam wachsen. Wichtig ist die Reflexion. Wie wirksam, wie hilfreich ist das Feedback, das ich gebe, das ich bekomme? Wo ist es überflüssig? Wo ist es zu aufwändig? Was ist in welcher Altersstufe optimal?

Fazit: Feedback hilft, Lernen sichtbar zu machen

Wenn das Feedback auf die beschriebene Weise in den Unterrichtsablauf eingebunden ist, dann ist die Lehrkraft immer auf dem Laufenden, immer aktuell darüber informiert, ob die Aufgaben zu leicht oder zu schwer sind, die Texte verständlich, die Herausforderungen angemessen, ob unterschiedliche Lernwege ermöglicht wurden und wie sie das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler individuell angemessen weiter befördern kann. Eine bessere Grundlage kann es für Unterrichtsentwicklung nicht geben.

Renate Buschmann, Referentin für die Pädagogischen Werkstätten „Individualisierung/Heterogenität“ der Deutschen Schulakademie

Kontakt: renate.buschmann@t-online.de

Literatur:

Demmer, M., v. Saldern, M.: Helden des Alltags. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Die Deutsche Schule, Beiheft, Band 11, 2010.

Höfer, D., Steffens, U.: Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Manuskript vom 26. Sept. 2012.

BERICHT AUS DER SCHULPRAXIS

Feedback auf mehreren Ebenen – Wie die Schulgemeinschaft von fest etablierten Feedbackstrukturen profitiert

Michael Jost

Montag, 3. Stunde. Jan und seine Tischgruppe aus der 5c haben Tischgruppentraining. Die Stunde beginnt mit einer so genannten „warmen und kalten Dusche“ für die einzelnen Tischgruppenmitglieder. Hier geben sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Feedback. „Kristina, ich finde es toll, dass du in Nawi unser Gruppenergebnis so gut vorgestellt hast.“, meldet Jan zurück. „Ja, aber der Robin hat sich überhaupt nicht richtig an der Gruppenarbeit beteiligt!“, ärgert sich Kristina.

Die Integrierte Gesamtschule Koblenz unterrichtet unterschiedlich begabte Schülerinnen und Schüler so lange wie möglich gemeinsam. Sie ist Schwerpunktschule und führt als IGS mit Oberstufe zu allen Abschlüssen. Die Arbeit mit heterogenen Tischgruppen ist eine tragende Säule des schulischen Differenzierungskonzepts der IGS Koblenz. Wenn Schülerinnen und Schüler mit- und voneinander lernen, kommt dem Feedback eine ganz besondere Funktion zu. „Unsere Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam Verantwortung für Lernprozesse übernehmen. Dazu ist es unerlässlich, dass sie bereits ganz früh lernen, wie richtiges Feedbackgeben funktioniert.“, so Orientierungsstufenleiterin Frau Neumann-Kapp. Dazu gibt es zum einen die Tischgruppentrainingsstunden. Hier arbeiten Klassenleitung, Schülerinnen und Schüler gemeinsam an einer Optimierung von Lernprozessen, indem sie sich gegenseitig Feedback geben. Aber auch auf vielen anderen Ebenen des Systems gibt es Zeit, Raum und Struktur für Feedback.

Lehrer-Schüler-Eltern-Feedback

Viele kennen aus eigener Erfahrung (noch) den leidigen Elternsprechtag, an dem man als Vater

oder Mutter von A nach B lief und verzweifelt versuchte, möglichst viele Einzelrückmeldungen zu erhalten. Eine Alternative kann es sein, den Elternsprechtag wie an der IGS vorrangig über die Klassenleitung laufen zu lassen. Sie erhält dazu im Vorfeld von allen Fachkolleginnen und -kollegen Rückmeldungen zum aktuellen Leistungsstand sowie zum Sozial- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler. Dazu gibt es für jede und jeden ein Formblatt. Alle Kolleginnen und Kollegen tragen eine Woche vor dem Elternsprechtag in die ausliegenden Listen ihre Rückmeldungen ein. Die Klassenleitung erhält so nicht nur selbst einen aktuellen Überblick, sondern kann am Elternsprechtag Eltern, Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen aller Fachkolleginnen und -kollegen komprimiert weitergeben. Wie wichtig Schülerinnen, Schülern und Eltern der Beratungstag ist, zeigen zwei Umstände: die vor dem Beratungstag am häufigsten gestellte Schülerfrage: „Was haben Sie mir denn in die Beratungstagsliste eingetragen?“ sowie die nahezu hundertprozentige Besuchsquote bis hin zu den Abschlussklassen.

Kollegiales Feedback

„Kommt Leute, wir sind jetzt in der Stufe 8. Da können wir in unseren Deutschkursen mal was Richtiges lesen. Ich habe genug von den Hilfe-ich-bin-dick-und-habe-Pickel-Jugendbüchern. Ich schlage den „Bahnwärter Thiel“ vor.“ „Wie bitte, in meiner Klasse 8? Das kann nicht funktionieren. Der Auszug aus einer Fachstufensitzung des Deutschkollegiums einer Stufe 8 zeigt, dass beim gemeinsamen Planen von Unterricht verschiedene Vorstellungen aufeinanderprallen – dies vor allem dann, wenn Kolleginnen und Kollegen verschiedener Lehrämter miteinander Unterricht

planen. Kerngeschäft von Schule ist der Unterricht. Aufgrund vielfältiger anderer Aufgaben bleibt den Kolleginnen und Kollegen für die Planung und Reflexion von differenzierten Lernarrangements jedoch kaum die notwendige Zeit. Daher hat die Schulleitung einen festen Konferenznachmittag für die gemeinsame Planung von Unterricht geblockt. Jeden ersten Mittwoch im Monat tagen in Fachstufenteams bis zu sieben Fachkolleginnen und -kollegen verschiedener Lehrämter und geben Rückmeldungen zur letzten Unterrichtsreihe, zu Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Kompetenzbereichen, etc. Gemeinsam wird die vergangene Unterrichtsreihe reflektiert und die nächste geplant.

Dabei wird mitunter hart gerungen, es werden unterschiedliche Blickwinkel diskutiert und vielfältige Ideen fließen ein. Einige Rückmeldungen weiten den Blick nach oben und haben stärker die Bedürfnisse der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler im Blick. Andere Hinweise geben Impulse, wie auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler evtl. doch mit einer anspruchsvolleren Lektüre arbeiten können und wieder andere liefern Material und Ideen, von denen alle Kinder profitieren. Ergebnis dieses kreativen Prozesses sind differenzierte Lernarrangements wie bspw. eine Unterrichtsreihe zur Novelle „Bahnwärter Thiel“, die den unterschiedlichen Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft gerecht wird und von verschiedenen Kolleginnen und Kollegen genutzt wird.


Schüler-Schüler-Feedback

Nicht nur im bereits erwähnten Tischgruppentraining lernen die Schülerinnen und Schüler, sich gegenseitig Feedback zu geben, sondern auch im wöchentlichen Klassenrat. Dort gibt es oft sehr früh eine Rückmeldung, wenn es irgendwo nicht so läuft, wie man es sich wünscht. Aktives Zuhören, Argumentieren, freies Sprechen, gemeinsames Aushandeln von Regeln sind nur einige der Schlüsselkompetenzen, die so ganz nebenbei im Klassenrat trainiert werden.

Schulleitung-Kollegen-Feedback

Während regelmäßiger Treffen der Schulleitung und Fachkonferenzleitungen, wöchentlicher Sitzungen der Teamstufensprecherinnen bzw. -sprecher und der Schulleitung sowie der wöchentlichen Sitzung der Schulleitung und der ÖPR-Vorsitzenden erhält die Schulleitung nicht nur Rückmeldungen über das aktuelle Tagesgeschäft, sondern schafft Transparenz in Bezug auf eigene Erwartungen. Aber auch die aufrichtige Würdigung für besondere Verdienste, wie bspw. für ein Musicalprojekt oder die Arbeit im Schulgarten stärkt engagierte Kolleginnen und Kollegen. Alle zwei Jahre evaluiert der ÖPR zudem das Gesamtsystem und befragt dazu die Lehrkräfte. Eine systematische Auswertung der Fragebögen liefert dem Kollegium und der Schulleitung wertvolle Rückmeldungen für zukünftige Arbeitsschwerpunkte.

Hinzu kommen eine hohe Frequenz an SEB-Sitzungen, vielfältige Beratungsgespräche, die an Gesamtschulen übliche verbale Beurteilung mit vielfältigen Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten, eine Moodle-Plattform zum internen Austausch, wöchentliche Schulleitungssitzungen, ein schuleigenes Hausaufgabenheft, das als Schnittstelle zwischen Schule und Elternhaus fungiert u.v.m.

Wer es genauer wissen will, kann sich gerne vor Ort einen Einblick verschaffen. Als eine von acht rheinland-pfälzischen Hospitationsschulen stehen die Türen der IGS Koblenz für andere Schulen ganz weit offen (siehe S. 45). 

Michael Jost, Didaktischer Koordinator der IGS Koblenz

Kontakt: michael.jost@igs-koblenz.net

www.igs-koblenz.net

<http://hospitation.bildung-rp.de>

Einsatz von InES und InES online im schulischen Alltag

Michael Schacht

- „Die Schülerinnen und Schüler sind unzufrieden mit den Methodentagen. Zu lang, zu eintönig, alles schon mal gehört.“
- „Der Schullelternbeirat ist sicher, dass den meisten Eltern die Klassenfahrten zu teuer sind.“
- „Der Klassenelternsprecher bemängelt den Lernfortschritt in Klasse 8x.“
- „Die Schulleitung möchte eine möglichst transparente Rückmeldung zu den Projekttagen.“
- „Das Kollegium ist unzufrieden mit dem Informationsfluss an der Schule.“

Diese Sätze kommen Ihnen bekannt vor? Sicher gibt es an allen Schulen von jeder am Schulleben beteiligten Gruppe ähnliche Aussagen über Zustände und Einstellungen, die man „gehört hat“ oder die „sicher von vielen so gesehen werden“ oder „man den Eindruck habe“, es sei so. Wie soll man im laufenden Schulbetrieb diese – genau genommen – bloßen Behauptungen auf ihre Gültigkeit überprüfen bzw. aus ihrer Eindimensionalität in eine angemessene Komplexität überführen, um – falls nötig – möglichst zielgerichtet und ziel führend eine Veränderung zu initiieren?

Hier hat sich InES online in der praktischen Anwendung als effektives Evaluationsinstrument erwiesen. InES online bietet die Möglichkeit, für eine Befragung schnell und effektiv entweder auf die im System vorhandenen Fragebögen zuzugreifen, die – wenn gewünscht – den eigenen Fragestellungen angepasst werden können oder mit angemessenem Zeitaufwand einen eigenen Fragebogen zu erstellen.

Vorhandene Fragebögen

Angemeldete Nutzerinnen und Nutzer von InES online haben Zugriff auf eine Vielzahl an Frage- und Hospitationsbögen sowie Diskussionsleitfäden zu unterschiedlichen Schwerpunkten der


Schul- und Unterrichtsqualität, die sich an die Themenfelder des Orientierungsrahmens Schulqualität anlehnen. Sie sind komfortabel über eine Suchmaske thematisch und in Bezug auf Schulart und Zielgruppe eingrenzbar und können anschließend entweder als Online-Befragung angelegt oder analog für eine Befragung in Papierform ausgedruckt werden.

Aus unserer Erfahrung ist jedoch der erhebliche Vorteil der Online-Befragung die umgehende Verfügbarkeit der Daten, die direkt nach Beendigung der Befragung im HTML- oder PDF-Format abgerufen werden können. Die Antworten der Befragten werden übersichtlich in Prozentwerten sowie als Balkendiagramm dargestellt und können somit z. B. bei einer Befragung im Klassenverband zeitnah mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Gerade in Bezug auf ein Schülerfeedback zum aktuellen Unterrichtsthema, zum Lernfortschritt oder zur Selbsteinschätzung setzen einzelne Lehrkräfte InES online so schnell und ohne großen Aufwand ein.

Vorhandene Fragebögen anpassen

Für viele Standardsituationen reichen die vorhandenen Fragebögen aus. Bisweilen möchte man jedoch die Befragung den eigenen Bedürfnissen anpassen, Fragen verändern oder hinzufügen. InES online bietet hierzu die Möglichkeit, den Online-Fragebogen in einer leicht zu erlernenden Oberfläche zu modifizieren. Nutzerinnen und Nutzern steht dafür ein detailliertes Handbuch zum Selbststudium ebenso zur Verfügung wie Fortbildungsangebote des PL. Für eine Papier-Befragung liegen die Bögen im Microsoft-Word-Format vor und können somit problemlos in einem Textverarbeitungsprogramm auf die persönlichen Bedürfnisse angepasst werden.

Eigene Befragungen anlegen

Auch außerhalb des Unterrichts bietet das Schulleben vielfältige Einsatzszenarien für InES online, welche jedoch dann einen individuellen und auf den Anlass bezogenen Fragebogen erfordern. Hier hat man zwar einerseits die flexibelsten Möglichkeiten, muss jedoch mit einem erhöhten Zeitaufwand im Vorfeld rechnen, um die Fragen zielführend, gegenstandsadäquat und auch in der Sprache der Zielgruppe angemessen zu formulieren. Je größer der Kreis der Befragten, desto aufwändiger ist die Planung der Durchführung der Befragung. Am zu evaluierenden Schwerpunkt beteiligte Personen sollten in die Planung eingebunden werden. Bei solchen umfangreicheren Umfragen, beispielsweise zur Evaluation des Fahrtenkonzeptes einer Schule, bei der alle Eltern, Schülerinnen und Schüler befragt werden sollen, ist eine durchdachte Vorarbeit unerlässlich. Zeitliche Abläufe, Berücksichtigung des Datenschutzes, Interpretation der gesammelten Daten und eine Rückmeldung zum Ergebnis sind hier wichtigste Aspekte im Evaluationsprozess, dem am Ende auch Taten folgen sollten, so dass Evaluationsergebnisse auch sachbezogen umgesetzt werden. Ein Praxisbeispiel zum Einsatz von InES online für eine Schülerumfrage zur Mediennutzung finden Sie online. 


Export-Import

Da die Zugänge zu InES online personenbezogen sind, stellte sich für uns die Frage, wie sich die erstellten Fragebögen auch untereinander austauschen lassen. Es hat sich bewährt, selbst erstellte Fragebögen im Datenformat „xml“ zu exportieren und auf dem Schulserver zu archivieren. So haben auch andere Kolleginnen und Kollegen Zugriff auf bereits erstellte Bögen, können diese in ihren eigenen Zugang zu InES online importieren und dort nutzen oder an ihre Bedürfnisse anpassen. Empfehlenswert ist hierbei, eine zumindest knappe Dokumentation der auf dem Server abgelegten Fragebögen zu pflegen, z. B. als einfache Tabelle, um eine Übersichtlichkeit zu gewähren.

Durchführung einer Befragung

Aus der bisherigen Erfahrung heraus gesehen ist es nicht sinnvoll, z. B. bei der Befragung einer Klasse oder Klassenstufe, den Schülerinnen und Schülern den Link zur Online-Befragung nach Hause mitzugeben, um Unterrichtszeit zu sparen. Die Praxis zeigt vielmehr, dass die Rücklaufquote unbefriedigend ist. Einfacher ist – vorausgesetzt, die technische Ausstattung lässt dies zu –, die Befragung im Computerraum in einer Unterrichtsstunde durchzuführen, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erreichen. Für die Befragungen der jeweiligen Gruppen müssen allerdings evtl. der PC-Raum reserviert und weitere organisatorische Dinge geplant werden. Je nach Umfang des Fragebogens und Anmeldeverfahren am Computer können so zwei bis drei Klassen pro Schulstunde den jeweiligen Fragebogen ausfüllen. Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe benötigen meist mehr Zeit zum Lesen und Ausfüllen, daher plane ich hier nie mehr als zwei Gruppen pro Schulstunde ein. Ähnliches gilt für Befragungen des Kollegiums; diese kann man z. B. vor einer Konferenz oder Dienstbesprechung durchführen, wo möglichst viele Kolleginnen und Kollegen zeitlich erreichbar sind.

Ergebnisse

In Bezug auf die Ergebnisse zeigt die praktische Erfahrung im Schulalltag, dass man eine möglichst hohe Transparenz gegenüber den Befragten anstreben sollte. Liegen die Daten vor, sollten sie zusammengefasst, übersichtlich grafisch dargestellt, kommentiert und in angemessener Form präsentiert werden. Dies kann von einer digitalen Folienpräsentation im Klassensaal über eine Zusammenfassung auf der Homepage bis hin zur schriftlichen Mitteilung per Elternbrief je nach Thema und Zielgruppe unterschiedlich aussehen. 

Michael Schacht, Gymnasium Edenkoben und Berater für Schulentwicklung, PL
Kontakt: schacht@gymnasium-edenkoben.de

Von den Daten zu den Taten mit der FIWE-Methode

Dirk Groß

FIWE ist eine Methode zur Interpretation von Evaluationsdaten und zur Ableitung von Schlussfolgerungen aus Evaluationsergebnissen, bei der der Berücksichtigung von Werten eine besondere Rolle zukommt (Beywl/Schepp-Winter 2000).

Das Akronym FIWE steht dabei für:

- **F**akten (Welche Daten?)
- **I**nterpretation (Wie erklären wir das?)
- **W**erte (Was leitet uns?)
- **E**mpfehlungen (Was ist zu tun?)

Das FIWE-Verfahren arbeitet auf verschiedenen Ebenen mit der Technik des Kontrastes. Zunächst werden zwei unterschiedliche Erklärungen für dasselbe Evaluationsergebnis gesucht und damit die gängige Interpretationslogik des „eiligen Dreischritts“ (Fakt ist ..., das ist so, weil ..., daraus folgt, dass ...) modifiziert (Beywl/Schepp-Winter 2000, S. 74). Das FIWE-Schema lädt demgegenüber die Beteiligten ein, mit zwei unterschiedlichen Interpretationen eines Ergebnisses gedanklich zu spielen. In der Abbildung ist dies exemplarisch am Beispiel einer externen Evaluation dargestellt.

Im folgenden Schritt fragt FIWE nach den Werten: Was leitet uns? Was ist uns das Wichtigste? Beide Interpretationen werden mit verschiedenen Werten verbunden, um den Wertehintergrund der jeweiligen Interpretationen offen zu legen (Beywl/Schepp-Winter 2000, S. 76). Wertgrundlagen leiten uns meist sicher durch den Alltag und bei beruflichen Entscheidungen, ohne dass wir sie anderen gegenüber benennen könnten. Genau dies ist das Ziel dieses Schrittes. Es wird erneut die Technik des Kontrastes eingesetzt: Die Anwenderinnen bzw. Anwender von FIWE werden „gezwungen“, jeweils einen positiv mit der Interpretation verbundenen Wert und einen negativ damit verbundenen Wert zu formulieren.

Dadurch soll ihnen selbst bewusst werden, was die Wertgrundlage ist, auf deren Basis sie interpretieren und schließlich handeln (vgl. Abbildung).

Beywl und Schepp-Winter (2000, S. 77) gehen davon aus, dass die ausdrückliche Benennung der Werte die Ableitung der Empfehlungen erheblich erleichtert. Wie aus der Abbildung hervorgeht, fällt dabei die Schlussfolgerung bei gleicher Interpretation der Daten unterschiedlich aus, je nachdem, was den Beteiligten besonders wichtig erscheint.

Im Kontext der internen Evaluation stellt FIWE eine wertvolle Ergänzung zur Nutzung wissenschaftlich fundierter und praxiserprobter Evaluations- und Feedbackinstrumente dar, wie sie beispielsweise im InES-Portal angeboten werden. Als besonders erfolgversprechend erweist es sich darüber hinaus, wenn nach der Planung der internen Evaluation geklärte Ziele vorliegen und diese mit Hilfe der „s.m.a.r.t.-Formel“ (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert) formuliert werden, die auch für die Formulierung der Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht genutzt wird.

FIWE wurde von Beywl und Schepp-Winter (2000) ursprünglich zur Interpretation und Bewertung von Resultaten interner Evaluationen entwickelt. Das Verfahren kann jedoch auch zur Analyse von Daten externer Evaluationen eingesetzt werden.

Auch bei der Interpretation externer Evaluationsergebnisse, die ja bereits Bewertungen enthalten, kann FIWE eingesetzt werden. Die Methode liefert den Schulen Anhaltspunkte dazu, wie im schulinternen Diskussions- und Verarbeitungsprozess

eigene Gewichtungen und Erfahrungen in die Bewertung der externen Daten eingebracht werden können. Dies kann sich wiederum motivierend auf die Nutzung von Evaluationsergebnissen durch Schulen auswirken.

Wir haben bislang sehr positive Reaktionen von Schulen auf die FIWE-Methode erhalten. Die Rückmeldungen lassen darauf schließen, dass die Methode als alltagstauglich und praxisnah einzustufen ist. Eine zentrale Stärke von FIWE liegt darin, gleich ob es sich um Daten aus internen oder externen Evaluationen handelt, dass das Verfahren eine zentrale Frage systematischer Evaluation, die ja den Wertbegriff prominent im Namen trägt, thematisiert: Mit welchen Methoden können Lehrpersonen bei der Klärung sozialer Werte unterstützt werden und wie können ggf. auftretende Wertekonflikte sachgemäß bearbeitet werden?

Dirk Groß, Referent der Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen (AQS)

Kontakt: dirk.gross@aq.s.rlp.de

Literatur:

Beywl, W., Schepp-Winter, E.: Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 29, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin, 2000. [Download: http://www.univation.org/download/QS_29.pdf, 03.09.2015]

Faktum Welche Daten?	Interpretation Wie erklären wir das?	Werte Was leitet uns?	Empfehlung Was wollen wir tun?
Das Kriterium „ An der Schule ist eine Hospitationskultur etabliert “ ist im Bericht der externen Evaluation als „ AUSGEPRÄGTES ENTWICKLUNGS-FELD “ dargestellt.	Die Bemühungen unserer Schule entsprechen bisher nicht den Anforderungen des ORS.	Wir benötigen Unterstützung! (+)	Verankerung kollegialer Hospitationen im Stundenplan
		Im Kollegium fehlt die Bereitschaft zum Hospitieren! (-)	Diskussion über den Nutzen von Hospitationen wird angestoßen.
	Unserer Schule fehlen ausreichende Ressourcen zur Umsetzung kollegialer Hospitationen.	Wir wollen besser werden! (+)	Punktuelle Hospitationen im Rahmen der internen Evaluation
		Wir haben andere Baustellen! (-)	Hospitation wird nicht weiter verfolgt.

Abb.: Bewerten und Schlussfolgern mit der FIWE-Methode

VERA-Daten im Vergleich

Nicole Höchst

In allen Bundesländern werden seit einigen Jahren regelmäßig Vergleichsarbeiten (VERA) in den Klassenstufen 3 und 8 geschrieben. Sie sollen den Lehrerinnen und Lehrern eine zusätzliche diagnostische Information zum Stand des individuellen, klassenbezogenen und schulweiten Kompetenzerwerbs liefern. Bei VERA3 bearbeiten die Schülerinnen und Schüler Testaufgaben aus den Fächern Deutsch und Mathematik und in VERA8 noch zusätzlich aus den Fächern der ersten Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch). Die nationalen Bildungsstandards für die Primarstufe bzw. für die Sekundarstufe I bilden den Bezugsrahmen der Testung. Den Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, sowohl die standardisierten Tests durchzuführen und nach vorgegebenen Auswertungsanweisungen zu korrigieren als auch die Ergebnisse zu sichten und zu bewerten. Gerade dieser letzte Schritt der Bewertung der Ergebnisse vor dem Hintergrund eigener diagnostischer Erkenntnisse zum Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, der Klasse bzw. der Schule fällt vielen Lehrkräften erkennbar schwer. Die Beschäftigung mit den Ergebnissen erscheint zu zeitintensiv, zu mathematisch und zu fremd. Nicht selten entfällt diese Form der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen gänzlich. Mögliche Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung werden nicht genutzt.

Ausgehend von der Prämisse „Weder Evaluation noch Diagnose erfolgt zum Selbstzweck.“, haben die Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung in den Fremdsprachen den VERA8-Durchgang 2014 mit einer Fortbildungsreihe begleitet. Diese hatte sich zum Ziel gesetzt, nicht nur auf die diagnostischen Informationen des Tests auf Schüler- bzw. Klassenebene, sondern auch auf die schulischen Arbeitspläne zu blicken. Möglicherweise lassen sich in den Testergebnissen auch Hinweise für Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts der Schule finden.

Das Konzept der Fortbildungsinitiative zur Auswertung der VERA8-Ergebnisse stark vereinfacht:

- Rückblick: Der VERA-Prozess an der Schule – Erfahrungsaustausch
- Kontext: VERA8, Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht – Wie hängt das zusammen?
- VERA8-Zielsetzungen auf mehreren Ebenen: Individualebene, Klassenebene, Schulebene. Was wollen wir wissen? Welche Informationen stecken in den Rückmeldungen?
- Datenlesen: Klärung von Fragen zu den unterschiedlichen Rückmeldeformaten; Beschäftigung mit den eigenen Rückmeldungen bzw. mit einer Musterrückmeldung
- Diskurs sowie Klärung offener Fragen und Ausblick auf weitere Unterstützungsangebote

Die von über 100 Lehrkräften besuchten Veranstaltungen haben gezeigt, dass sich eine Beschäftigung mit den VERA-Ergebnissen lohnt. Hat man sich erst einmal überwunden, die Darstellungen der Ergebnisse in Form von Balkendiagrammen und Boxplots zu lesen, werden schnell auch die wichtigen pädagogischen Fragen gestellt.

a) kurzfristig (auf Klassenebene)

Wie könnte man mit den getesteten Schülerinnen und Schülern weiterarbeiten, um etwaige Entwicklungsfelder zu fokussieren?

b) langfristig (auf Schulebene)

Wie müssten die schulinternen Arbeitspläne überarbeitet werden, damit ermittelte Defizite in den folgenden Jahrgängen vermieden werden?

Wie können die Arbeitspläne ab Jahrgangsstufe 5 gestaltet werden, damit sie Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer Kompetenzen in den einzelnen Bereichen gut unterstützen?

Welche konkreten Maßnahmen können ergriffen werden? (z. B. Umsetzung von Fördermaßnahmen, Weiterentwicklung der Arbeitspläne, Weiterentwicklung des Unterrichts durch gemeinsame Unterrichtsplanung und Materialentwicklung, kollegiale Hospitation...)

Wie könnten Feedbackgespräche (mit betroffenen Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern) aussehen?

Aber auch die einzelne Lehrkraft kann die Testergebnisse nutzen, um über ihren eigenen Unterricht zu reflektieren. In welchen Inhaltsbereichen der getesteten Domänen haben meine Schülerinnen und Schüler bereits die notwendigen Kompetenzen erworben und in welchen noch nicht? Gibt es Hinweise auf Stärken bzw. Schwächen meines Unterrichts?

Gibt es etwas, das ich an meinem Unterricht hinsichtlich der in der Fachkonferenz vereinbarten Ziele verändern sollte? Ist es sinnvoll z. B. Schwerpunkte zu verschieben?

Dass VERA8 immer wiederkehrt, birgt für die Fachkonferenzarbeit die Chance, dass vorgeschriebene Weichenstellungen auf Tauglichkeit überprüft werden können. Somit bietet VERA8 für die schulische sowie die unterrichtliche Qualitätsentwicklung einen soliden Baustein, der zuverlässig widerspiegelt, ob die getroffenen Maßnahmen zu den angestrebten Verbesserungen führen.

Auch wenn das Verfahren der Testung durch den Verpflichtungsgrad und das hohe Maß an Standardisierung auf den ersten Blick wenig mit Verfahren der internen Evaluation und Feedback gemein hat, trägt die schulinterne Auseinandersetzung mit den Ergebnissen doch ähnliche Züge. Es braucht die unvoreingenommene Bereitschaft von engagierten Lehrkräften, die Daten als zusätzliche diagnostische Informationen anzunehmen und nach handlungsrelevanten Feldern zu suchen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen sind mehrheitlich, wie einige positive

Rückmeldungen zeigen, mit ihren Arbeitsergebnissen hochmotiviert in den Schulalltag zurückgegangen.

„Ich habe in dieser Fortbildung erfahren, dass VERA8 nicht nur Mehrarbeit für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer bedeutet, sondern einen echten Mehrwert auf verschiedenen Ebenen darstellt. Vielen Dank dafür.“

„Der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen war sehr hilfreich und beruhigend. Wir stehen alle noch am Anfang.“

„Es ist sinnvoll, die ermittelten Daten umfassend zu nutzen. Gut, jetzt zu wissen, wie man die Statistiken gewinnbringend liest!“

„So gesehen schade, dass es VERA nur für die 8. Jahrgangsstufe gibt!“

„Das ist ein gutes Korrektiv für die Realisierbarkeit unserer Arbeitspläne.“ (...)

Das PL bietet auf diesen positiven Erfahrungen aufbauend jedes Jahr Planungs-, Vorbereitungs- und Nachbereitungsworkshops zu VERA8 an und ergänzt diese Angebote durch die Unterstützung von erfahrenen Beraterinnen und Beratern.

Die Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung in den Fremdsprachen unterstützen auf Anfrage von Schulen die Fachschaftsarbeit bezüglich der schulinternen Auseinandersetzung mit den VERA8-Ergebnissen. Kommen Sie auf uns zu, dann kommen wir zu Ihnen.

Nicole Höchst, Referentin für Fremdsprachen, PL

Kontakt: nicole.hoechst@pl.rlp.de

<http://bildung-rp.de/beratung/paedagogisches-beratungssystem/beratungsgruppen/gruen-fremdsprachen.html>

Auch Fortbildner benötigen Rückmeldung

Margrit Scholl

Kennen Sie das? Kaum sitzt man in einer Fortbildung, da meldet das Handy mit einem leisen „Pling“, dass eine E-Mail eingegangen ist. In dem Moment bittet Sie auch schon der Dozent, dass Sie doch bitte so freundlich sein sollen, die Evaluation, die heute Morgen an Ihre E-Mailadresse gesendet worden ist, zeitnah nach der Veranstaltung auszufüllen. Beim Ausfüllen wird dann auch gleich ersichtlich, dass einige Fragen der Evaluation der Veranstaltungsorganisation zu Punkten wie Verpflegung, Unterbringung und Organisation dienen. Die anderen Fragen beziehen sich auf allgemeine Kriterien zu Ausschreibung, zur Transparenz der Ziele, den angewandten Methoden und dem Einfluss der Fortbildung auf die eigene Arbeit. In Freitextfeldern haben die Teilnehmenden noch individuelle Möglichkeiten für Kommentare, Ergänzungen und Wünsche.

Durch die Ergebnisse der Evaluation und die Kommentare nehmen die Referentinnen und Referenten die Rückmeldungen der Lehrkräfte übersichtlich in den Blick, um die Konzeption und Beschreibung von Veranstaltungen zu überprüfen. Da Fortbildungen auch wiederholt angeboten werden, ist die Evaluation der Fortbildungen die Grundlage, um diese weiterzuentwickeln, zu verbessern bzw. erfolgreiche Konzepte beizubehalten. Ein gutes Beispiel hierfür sind die 84 regionalen Veranstaltungen zu den ersten Themenfeldern der neuen Lehrpläne in Biologie, Chemie und Physik, bei denen die ersten Ergebnisse der Evaluationen sofort eingesehen wurden, um die Fortbildungen konzeptionell weiterzuentwickeln.

In verschiedenen Studien wurden die Effekte von Fortbildung von Lehrkräften auf Schülerleistungen analysiert. Ein Ergebnis war, dass der Gesamteffekt auf akademische Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler hoch ist – in den Naturwissenschaften sogar am höchsten, gefolgt von Schreiben und Mathematik (Hattie 2013, S. 144).

Bemerkenswert ist aber auch, dass in den Studien verschiedene Punkte ausfindig gemacht wurden, wie Fortbildung konzipiert sein sollte, um diese Effekte erreichen zu können. Unter anderem scheint es vor allem wichtig zu sein, Lehrkräfte während des Lernprozesses in ausreichendem Maß aktiv zu beteiligen, um ihr Wissen zu vertiefen und ihre Fähigkeiten so zu erweitern, dass dies die Schülerleistungen verbessert (Hattie 2013, S. 144). Die Frage, in wieweit die angewandten Methoden und Verfahren den Lernprozess unterstützt haben, ist ein wichtiger Indikator für Lernzuwachs der Lehrerinnen und Lehrer, an dem sich der Erfolg von Fortbildungsmaßnahmen festmachen lässt.

Wenn Input, Reflexions- und Erprobungsphasen verschränkt sind, ist es naheliegend, dass den Lehrkräften ausreichend Gelegenheit gegeben ist, um das eigene konzeptuelle Verständnis zu vertiefen und neues Wissen aufzubauen (Lipowsky 2012, S. 7). Allerdings ist es sinnvoll, den Lehrkräften die Gründe für die Auseinandersetzung mit den einzelnen Phasen transparent zu machen, da diese Methoden häufig nicht mit den Erfahrungen der eigenen Schul- bzw. Universitätszeit übereinstimmen. Vor allem in diesem Punkt ist eine genaue Analyse der Fortbildungskonzeption wichtig, wenn sichergestellt werden soll, dass den Lehrkräften der Sinn der angewandten Vermittlungsmethoden klar ist, um diese als unterstützend zu empfinden.

Dafür ist es ebenso notwendig, dass sich die Teilnehmenden auf die Veranstaltung einstellen, Vorwissen aktivieren, einen Überblick über die Zusammenhänge der einzelnen Themen und die Methoden erhalten können. Die Beantwortung der Frage, ob es den Dozentinnen und Dozenten gelungen ist, die Ziele der Veranstaltung klar und eindeutig zu formulieren, gibt hier erste Hinweise.

Ist das Thema nur für die Teilnehmerin oder den Teilnehmer persönlich interessant oder nimmt es Eingang in schulinterne Programme, Arbeitspläne und den eigenen Unterricht? Diesen Aspekt in den Blick zu nehmen ist wichtig, wenn Fortbildungen nicht nur auf der Ebene der Lehrenden mit deren Zufriedenheit, der persönlichen Relevanz des Themas und deren Lernzuwachs wirksam sein sollen. Sind sie beispielsweise auch auf anderen Ebenen wirksam, wie auf der des veränderten unterrichtlichen Handelns und der intensiven Beschäftigung der Lehrenden mit dem Unterricht, dem Curriculum und den Lern- und Verstehensprozessen der Lernenden im Rahmen des Fortbildungsinhalts?

Durch die zusätzlichen Anmerkungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den freien Feldern zeigt sich, dass konkretes Unterrichtsmaterial und nachvollziehbare Umsetzungsbeispiele den Lehrpersonen bei der Umsetzung der Themen im Unterricht helfen, gewünscht und auch positiv bewertet werden. Teilnehmende messen den Nutzen einer Fortbildung nämlich primär daran, inwiefern sie neue Impulse für ihren alltäglichen Unterricht erhalten (vgl. Lipowsky 2012). Verschiedene Forschungsarbeiten gelangen zu dem Ergebnis, dass vor allem ein enger Bezug zur eigenen unterrichtlichen Praxis und die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als nützlich angesehen werden und eine Fortbildung

deshalb besonders hohe Akzeptanz erfährt (vgl. Lipowsky 2012). Dies wird in den freien Kommentaren häufig betont und bestätigt das Vorgehen, dass in den meisten Fortbildungen für diesen Austausch den Lehrpersonen ausreichend Raum gegeben wird.

Der naturwissenschaftliche Arbeitsbereich des PL hat von Beginn der Einführung des elektronischen Evaluationsbogens alle Veranstaltungen evaluiert. Die für die Veranstaltung verantwortlichen Referentinnen und Referenten schätzen dabei vor allem den unkomplizierten, zeitnahen Zugriff auf die Ergebnisse und nutzen diese, um Konzepte anzupassen und zu verbessern.

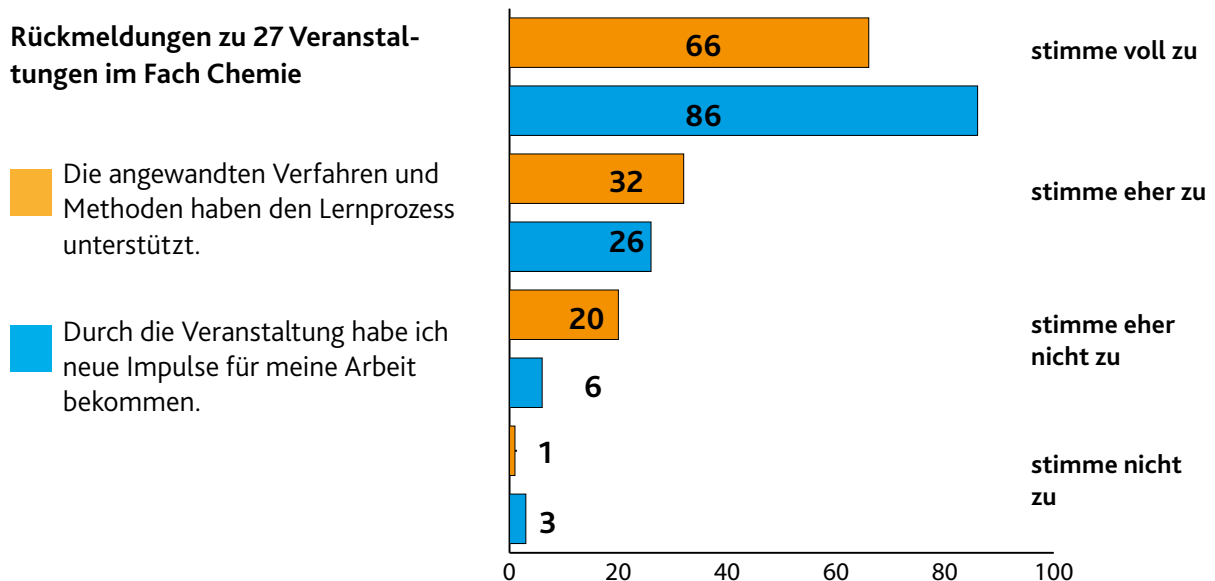
Margrit Scholl, Referentin für Naturwissenschaften, PL

Kontakt: margrit.scholl@pl.rlp.de

Literatur:

Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2013.

Lipowsky, F., Rzeziak, D.: Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch?. In: Reform der Lehrerbildung, Heft 5/2012, 3. Jahrgang, Prolog Verlag.



Feedback und Evaluation im Projekt „Datenbasierte Qualitätsentwicklung an Katholischen Schulen (QuEKS)“

Joachim Jung-Sion

Kann ein Feedback von Schülerinnen und Schülern einen wirksamen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule leisten? Im bischöflichen Angela-Merici-Gymnasium in Trier wurde diese Frage positiv beantwortet.

Schülerinnen befragen Schülerinnen nach ihren Erfahrungen, Ideen und Wünschen z. B. zur Weiterentwicklung des Katholischen Profils der Schule. Das genaue Nachfragen hilft, die intuitiven Einschätzungen Einzelner kritisch zu überprüfen: Werden die Wahrnehmungen und Annahmen von anderen ähnlich gesehen und geteilt? Wo sind „blinde Flecken“ und was können wir von den anderen Sichtweisen lernen?

„Aus vielen Rückmeldungen von Schülerinnen wussten wir, denen brennt einiges auf den Nägeln. Die haben Dinge zu sagen. Da ist viel Kritik, da sind aber auch viele Ideen. Und wir haben genau diesen Weg zum Anlass genommen, um gemeinsam mit den Schülerinnen, dem SV-Team, einen Fragebogen zu entwerfen, der diese Aspekte mit den Schülerinnen versucht ins Gespräch zu bringen und zu beleuchten“, so ein Mitglied der schulischen Arbeitsgruppe „Kirchliche Schule/ Wertekonsens“.

Mit der Befragung senden die Verantwortlichen und die Mitglieder der Arbeitsgruppe wichtige Signale in die Schulgemeinschaft – implizit oder auch explizit: „Eure Meinung, Euer Wissen und Eure Erfahrungen sind uns wichtig. Wir erwarten und wünschen uns, dass unser Blick auf anstehende Fragen erweitert wird um Eure Perspektiven. Damit weiten sich unsere Lösungs- und Handlungsräume. Gemeinsam können wir neue, kreative Zugänge und Wege entdecken und erproben.“

Dieses Vorgehen fördert so auch die Teilhabe und das Miteinander in der Schulgemeinschaft.

Feedback einholen, z. B. in Form einer internen Evaluation, ist ein wichtiger Prozess-Schritt im Projekt „Datenbasierte Qualitätsentwicklung an Katholischen Schulen“ (QuEKS), an dem sich in einer ersten Staffel seit November 2014 acht Katholische Schulen aus Rheinland-Pfalz und dem Saarland beteiligen. Jede der Projektschulen entscheidet selbst darüber, vor dem Hintergrund ihres individuellen Entwicklungsstandes, wie, wann, von wem und zu welchen Fragen und Themen sie um Rückmeldungen bittet. Die Schulen nutzen die durch Befragung gewonnenen Informationen sowohl zur Selbstvergewisserung „Wo stehen wir?“ als auch zur Planung des Weiterentwicklungsprozesses „Was packen wir wie an?“.

Die Inhalte, auf die sich die Schulen in der zweijährigen Projektlaufzeit konzentrieren, spiegeln sowohl das Gemeinsame wieder – nämlich die Weiterentwicklung des Katholischen Profils – als auch das Besondere der jeweiligen Schule wie z. B. Kriterien der Leistungsbeurteilung, Aufbau verbindlicher Teamstrukturen auf Klassen- und Stufenebene, Evaluation des schulischen Logbuches, verstärkte Implementierung und Profilierung der laufenden Projekte EVA (Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen) und LIONS QUEST (Erwachsen werden), pädagogisch-schülerorientierte Konferenzen und Gespräche, Neustrukturierung der Lernzeiten im Ganztagsbereich, Erarbeitung eines Konzepts für Berufs- und Studienorientierung, verbindliche Lehrer-Schülergespräche als fester Bestandteil der Schulkultur etc.

Das gezielte Sammeln und Erheben von Informationen zu ausgewählten Handlungssituationen ist ein integrales Element in der Systematik des Qualitätskreislaufes, den die Schulen im Rahmen ihres Projektthemas exemplarisch durchlaufen. An welcher Stelle die Schule in den Kreislauf einsteigt, entscheidet die einzelne Schule. Schulentwicklungsberater des ILF unterstützen die Schulen insbesondere durch methodische Anregungen bei der Beantwortung der zentralen Prozess-Fragen: Woran orientieren wir uns? Wo stehen wir? Was packen wir zuerst an? Wohin wollen wir? Wie setzen wir es um? Was haben wir erreicht?

Einzelne Kolleginnen und Kollegen begegnen dem Thema Evaluation mit Zurückhaltung und Skepsis. Um alle Stimmen ernst zu nehmen, und dazu gehören selbstverständlich auch die Stimmen der Bedenkenräger, wird im Projekt großer Wert gelegt auf Transparenz und Partizipation. Dies beginnt bereits beim Aufbau von Prozess-Strukturen, wie z. B. der Einrichtung einer schulischen Steuergruppe. Die Schulen achten darauf, dass möglichst alle Mitglieder der Schulgemeinschaft und alle relevanten Fachgruppen in der Steuergruppe vertreten sind, dass die Funktion und die Aufgaben der schulischen Steuergruppe beschrieben und die Kommunikationswege geklärt sind und dass die Steuergruppe ein Mandat der Gesamtkonferenz erhalten hat. Es zeigt sich, dass dieser Schritt sehr viel Sorgfalt und die nötige Zeit braucht. Gelingt es, diesen Prozess in der skizzierten Weise transparent und partizipativ zu gestalten, bietet die Struktur einen verlässlichen und nachhaltigen Rahmen, um die Entwicklungen und Projekte an der Schule zielführend zu koordinieren und ggf. auch Themen anzustoßen.

Diese Strukturen zur Prozesssteuerung gehören ebenso zu den Prozess-Standards beim Aufbau des schulischen Qualitätsmanagements wie die Entwicklung der schulischen Evaluationskultur. Letztlich sind es neben den konkreten und

sichtbaren Verhaltensweisen, wie z. B. der Vereinbarung im Kollegium zu Formen der internen Evaluation auch die im Kollegium vorherrschenden Annahmen und Überzeugungen, die mit darüber entscheiden, inwieweit der Transfer „von Daten zu Taten“ gelingt. Im Projekt QuEKS liegt der Fokus auf Verfahren und Instrumenten der Selbstevaluation und der internen Evaluation (wie InES). Es zeigt sich, dass diese in besonderer Weise geeignet sind, den Austausch und die Verständigung im Kollegium und in der Schulgemeinschaft zu befördern und für Entwicklungen fruchtbar zu machen – ein wichtiger Beitrag zur Verankerung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulalltag.

Joachim Jung-Sion, Leiter des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) und Projektleitung QuEKS
Kontakt: jung-sion@ilf.bildung-rp.de

Weiterführende Informationen:

Das Projekt QuEKS (Datenbasierte Qualitätsentwicklung an Katholischen Schulen) ist ein gemeinsames Projekt der Schulreferenten-Konferenz der rheinland-pfälzischen (Erz-)Diözesen und des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung, ILF. Weitere Informationen unter: <http://www.ilf-mainz.de/index.php/projekte>.



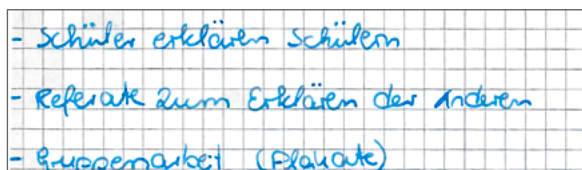
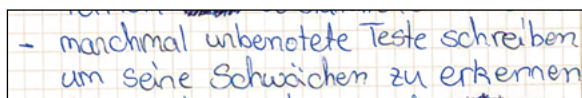
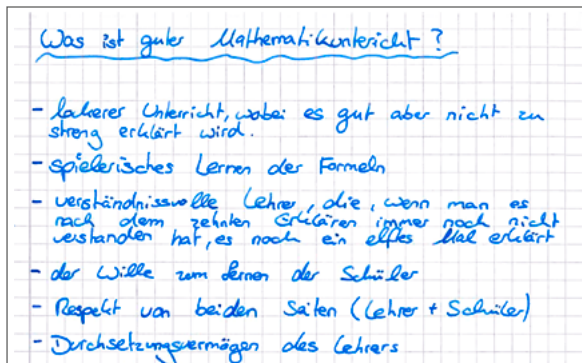
Mathematikunterricht reflektieren und entwickeln!? – Denkanstöße

Torsten Schambortski

„Die Verbesserung der Qualität des Unterrichts ist keineswegs alles, aber ohne eine Verbesserung des Lernens, Lehrens und Leistens in den Schulen ist alles andere nichts, auch wenn viele schulorganisatorische Schlagworte noch so wohlklingend sind.“ (Weinert 2000, S. 25)

Unbestritten ist auch die Forderung nach „gutem“ Mathematikunterricht! Doch wie sieht dieser Unterricht aus? Woran kann man ihn erkennen und wie können Lehrerinnen und Lehrer selbst Unterricht durch Reflektieren erforschen und dadurch weiterentwickeln?

Auch Schülerinnen und Schüler, hier der Jahrgangsstufe 8, haben nicht nur klare Vorstellungen von gutem Mathe-Unterricht, sondern können als „Unterrichts-Experten“ zu einer differenzierten Außensicht beitragen:



Und was sagen die Lehrkräfte zu ihrem eigenen Unterricht?

Frau S., 49 J., Realschule plus:

„Mir ist die persönliche Beziehung zu den Schülern wichtig, und ich möchte, dass auch die Schüler gut miteinander auskommen. Sicher sind die heutigen Kinder und Jugendlichen nicht immer einfach – es ist ja auch nicht leicht, in einer Zeit wie der unsrigen aufzuwachsen! Aber ich mag sie einfach so wie sie sind, und ich versuche, sie zu verstehen, auch wenn sie dann und wann Schwierigkeiten bereiten. Im Zweifelsfall ist mir aber immer der Mensch wichtiger als der mathematische Inhalt.“ Bei Frau S. wäre interessant zu wissen, woran sie die „persönliche Beziehung“ konkret festmacht, ob ihre Schülerinnen und Schüler das auch so wahrnehmen oder wie wichtig ihnen die persönliche Beziehung zu ihrer Lehrerin ist.

Herr T., 29 J., Gymnasium:

„Ich bin in der glücklichen Lage, mit Mathematik ein sehr interessantes Fach zu unterrichten. Es hat mich schon während meiner eigenen Schulzeit und im Studium fasziniert. Und jetzt habe ich als Lehrer die Chance, dieses Fach jungen Menschen nahe zu bringen! Meinem Eindruck nach gelingt mir das auch mit einigem Erfolg. Wichtig finde ich, dass man den Unterricht fachlich und methodisch sehr gut vorbereitet. Meine Schüler sind dann meist wirklich ganz toll bei der Sache und Ihre Leistungen fallen entsprechend aus. Unterrichtsstörungen kommen bei mir kaum vor, ich würde die Unruhe und die Konflikte auch gar nicht aushalten, die es bei manchen Kollegen im Unterricht gibt!“

Herrn T. könnte man fragen, ob Kolleginnen und Kollegen bei einer Hospitation auch seinen „Eindruck“ teilen würden.

Wie sehen **SIE** eigentlich ihren eigenen Unterricht?

Ich denke bei den folgenden Fragen an meinen Unterricht in der 7 c im Fach Mathematik:

	stimmt nicht		stimmt	
	1	2	3	4
1 Ich kann sehr viel in diesem Fach.	1	2	3	4
2 Ich weiß genau, was ein/e Schüler/in schon gut kann und was er/sie noch üben muss.	1	2	3	4
3 Ich tue vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht.	1	2	3	4
4 Ich sage den Schüler/innen regelmäßig, was an ihren Arbeiten gut und was weniger gut ist.	1	2	3	4

Ausschnitt aus Linzer Diagnosebogen (Selbsteinschätzung) aus: Friedrich Jahresheft 2007, S. 10

Spannend und manchmal auch hilfreich kann das Nachdenken über die Erfahrungen der eigenen Schulzeit sein.

Erinnern Sie sich noch an ihren Mathematikunterricht in der Grundschule? Wie war ihr Mathe-Lehrer? Was konnte er oder sie besonders gut?

Merkmale von gutem (Mathematik-)Unterricht gibt es viele (vgl. Hilbert Meyer, u.a.). Aber manchmal gewinnt man leichter Einsichten, wenn man sich „auf den Kopf“ stellt: Was sind beispielsweise Merkmale für einen „schlechten“ Unterricht?

1. Schein-offener Einstieg
2. Methoden ohne Funktion
3. Schüler als Lückenfüller
4. Warten auf die eine richtige Antwort
5. Lernen für die Tafel
6. Lernen ohne zu verstehen
7. Stunden ohne Struktur
8. Unterricht (fast) ohne Schüler
9. Lernzeit bleibt ungenutzt
10. ... (L. Horster 2007)

Die Frage nach gutem Mathematikunterricht ist neben Fachlichkeit, fachdidaktischen und lernpsychologischen Kompetenzen und adäquatem Einsatz von Methoden-Werkzeugen vor allem auch eine Frage der eigenen Reflexionsfähigkeit.

Nachdenken, Reflektieren, Austausch und Feedback von und mit Kolleginnen und Kollegen in der Fachkonferenz sozusagen als professionelle Lerngemeinschaft, aber auch das altersgemäße Einbeziehen von Schülerinnen und Schüler, ermöglichen neue Impulse für das „Kerngeschäft“ von Lehrerinnen und Lehrern – nämlich das Unterrichten – zu geben.

Und gerade das macht den Anspruch an guten Unterricht aus ...

Torsten Schambortski, Referatsleiter, ILF Mainz

Kontakt: schambortski@ilf.bildung-rp.de

Literatur:

Horster, L.: Guter Unterricht. Friedrich Jahresheft, Friedrich Verlag, 2007. S. 31.

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, 2004.

Weinert, F. E.: Orientierungsrahmen Schulqualität RLP, 2000. S. 25.

KOLBER – Kollegiale Beratung

Ekhard Nicolay, Ingo Noack, Steffen Möller,
Kay Baumgarten

Wie kommt eine Schule im Hunsrück dazu, neue Wege in der Pädagogik und in der inneren und äußeren Organisation zu gehen? Weil sie „von der Weltgeschichte überrollt wurde“ (Rheinpfalz). Innerhalb von wenigen Jahren erhöhten sich die Schülerzahlen der heutigen Paul-Schneider-Realschule plus und Fachoberschule Sohren-Büchenbeuren von 164 Schülerinnen und Schülern (1990) an einem Standort auf 743 mit einer Außenstelle. Weit über 60 Prozent der Jugendlichen kamen aus der ehemaligen Sowjetunion und brachten unterschiedliche Sprachkenntnisse mit.

Der damals entwickelte Leitgedanke, jedem Jugendlichen einen Abschluss zu ermöglichen, erforderte eine hohe Individualisierung des Lernens. Gleichzeitig wurden zahlreiche Lehrkräfte mit unterschiedlichen Erfahrungen beschäftigt und es bestand eine extrem hohe Fluktuation der Jugendlichen und der Lehrkräfte. Bei der Weiterentwicklung setzte die Schule auf Förderung der Jugendlichen, aber auch auf effektive Qualifizierung der Lehrkräfte. Um deren Handlungskompetenz zu unterstützen und die Berufszufriedenheit zu erhalten beziehungsweise zu erhöhen, wurde der Ansatz der Kollegialen Beratung (KOLBER) entwickelt: Jede Lehrkraft der Schule nimmt einmal im Jahr eine Beratung von einer Kollegin beziehungsweise einem Kollegen in Anspruch, um die Qualität der eigenen Arbeit zu optimieren.

Bedürfnisse, Grundlagen und Rahmenbedingungen

Heterogene Gruppen – sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte – benötigen zwingend klare Richt- und Leitlinien sowie verpflichtende, einhaltbare Regeln. Bei der zweckgebundenen, extremen Differenzierung (Leistung, Neigung, Sozialisation, ethische Komponente usw.) ist eine synergetische Zusammenführung unabdingbar. Es

müssen handhabbare Muster geschaffen werden, die sowohl für Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und umsetzbar sind. Zudem müssen Lehrkräfte lernen zu kooperieren, ohne dabei ihre individuellen Stärken einzubüßen.

In einem ersten Schritt konzipierte das Kollegium gemeinsam ein Lehrerleitbild und setzte dieses um. Es wird bis heute ständig weiterentwickelt und angepasst. Hier sind anerkannte basale Kompetenzen der Lehrkräfte festgelegt, beispielsweise das Einhalten von Gesprächsritualen und der Umgang mit Konflikten. Diese sind Gegenstand und Grundlage der Kollegialen Beratung.

Wichtig bei der Einführung Kollegialer Beratung war die intensive Aussprache im Kollegium zu deren psycho-sozialen Aspekten wie beispielsweise Ängste vor Versagemomenten und Hemmschwellen abbauen, Einzelkämpferstatus der Ausbildung berücksichtigen, Diskretion sichern und „Gesicht wahren“. Gemeinsam erarbeitete das Kollegium Muster möglicher interner Evaluationsprozesse, die anschließend übernommen und in der Schulpraxis erprobt wurden.

Erkenntnisse aus der Praxis

Als unverzichtbar in der praktischen Umsetzung erwiesen sich zunächst organisatorische Aspekte wie ein großzügiger Zeitplan sowie die Berücksichtigung bei der stundenplantechnischen Personalplanung. Besonders relevant ist aber die Frage der Haltung und Einstellung: So war die stetige Verdeutlichung der „Kollegialität“ im Sinne von: „... wir suchen keine Schwächen oder prangern Defizite an, sondern wollen Hilfestellung geben in und an der Praxis ...“ und ein ressourcenorientiertes Vorgehen („Jeder kann etwas!“) von größter Wichtigkeit.

Insofern liegt die Besonderheit dieses Ansatzes der Kollegialen Beratung auf Augenhöhe in einer 1:1 Situation. Es hat sich bewährt, dass sowohl die personelle Konstellation als auch die Themenwahl freiwillig sind, die Durchführung von einer Beratung pro Person im Schuljahr aber verpflichtend. Eine gegenseitige Unterrichtshospitation kann ein Teil der Beratung sein, diese ist jedoch nicht vorgegeben.

Außerdem erfolgt keine – wie auch immer gartete – Bewertung oder gar Beurteilung.

Für eine Kollegiale Beratung bieten sich unterschiedliche Schwerpunkte an. Gerade in den sehr heterogenen Lerngruppen einer Realschule plus mit unterschiedlichen Sprachniveaus wirkt sich der Austausch innerhalb eines Kollegiums im Rahmen der Kollegialen Beratung sehr positiv aus. So entscheidet beispielsweise schon die richtige Wortauswahl bei Textaufgaben, ob der Jugendliche die mathematische Struktur erkennen kann oder nicht. Auch der Austausch über konkrete Möglichkeiten, wie noch ressourcenorientierter mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet werden könnte, kann Inhalt eines Beratungsgesprächs sein.

Dokumentation und Evaluation

Die Dokumentation der Gespräche hält wichtige Eindrücke, Erklärungen, Hinweise, Hilfen, Ratschläge, Einlassungen usw. als Grundlage zukünftiger Handlungen fest. Sie dient zielgerichteter Evaluation auf einfachster unterrichtlicher Ebene und ist bei zukünftigen Beratungen als Grundlage verfügbare und vergleichbar. Auch ergeben sich aus der Dokumentation neue pädagogische Arbeitsfelder und Aufgaben der schulischen Weiterentwicklung und Fortbildung. Den Beratungsbogen finden Sie als Zusatzmaterial online.

Vision

Eine Kollegiale Beratung darf keine „Eintagsfliege“ sein, sondern muss stets und stetig die schulische Entwicklung anschieben, weiterführen,

kontrollieren, evtl. auch bremsen, was sich im unterrichtlichen Alltag manifestiert. Dies kann einzig und allein über die Träger dieser Entwicklung geschehen, und dies sind die Lehrkräfte. Als Ziel muss eine Schullandschaft gelten, an deren Gestaltung alle am Schulleben verantwortlich Beteiligten in einem Team kooperieren, das alle vereinbarten Regeln, Zielsetzungen, Verhaltensnormen und Inhalte als selbstverständlichen Rahmen seines Handelns – evident im Unterricht – akzeptiert und professionell umsetzt.

Die Offenheit im Kollegium, die dieser Ansatz sowohl voraussetzt als auch befördert, zeigt sich auch darin, dass sich die Paul-Schneider-RS plus und FOS Sohren-Büchenbeuren an dem Projekt „Hospitationsschulen“ des Pädagogischen Landesinstituts beteiligt. Interessierte Teams können die Schule besuchen und zu bestimmten Schwerpunkten hospitieren. Nähere Informationen unter: <http://hospitation.bildung.rp.de>


Ekhard Nicolay, Ingo Noack, Steffen Möller, Kay Baumgarten, Paul-Schneider-Realschule plus und FOS Sohren-Büchenbeuren 
Kontakt: schulleitung@inrealplus.de, www.inrealplus.de



Abb.: Austausch im Rahmen der Kollegialen Beratung, Foto: K. Baumgarten

Kollegiale Hospitation – ein wichtiger Teil des schulischen Qualitätsprogramms

Nicole Staehle

Der letzte Schluck Kaffee, dann wird die Schultasche gegriffen, aufs Fahrrad, in den Bus oder ins Auto gestiegen und ab geht's in die Schule. Auf der Straße gab es keinen Stau, hoffentlich auch nicht jetzt am Kopierer. Glück gehabt. In der Klasse werden an der Lerntheke die Materialien zur Differenzierung ausgebreitet. Stundenbeginn. Stundenverlauf. Stundenende. Man hat seine Schülerinnen und Schüler beobachtet, individuell unterstützt und ihnen Rückmeldung gegeben. Man macht den Job gerne. Trotzdem fragt man sich hin und wieder: Macht man ihn gut? Wie würde denn die Rückmeldung an einen selbst ausfallen?

An der Goethe-Realschule plus in Koblenz wurde vor genau vier Jahren auf einer Gesamtkonferenz gegenseitige kollegiale Hospitationen beschlossen und ins Qualitätsprogramm aufgenommen. Nach einer großen organisatorischen Veränderung mit Umstellung auf 60-Minuten-Stunden, Einrichtung eines offenen Anfangs und einer Neugestaltung der Ganztagschule stellte sich für die Schulleitung die Frage: Muss jetzt nicht mal der Unterricht wieder mehr in den Blick genommen werden? Überhaupt: In jedem Kollegium stecken Schätze – leider oft unentdeckt. Viele Kompetenzen, die zur gegenseitigen Unterstützung genutzt werden könnten, verpuffen somit. Auch der AQS-Bericht sah die systematische Zusammenarbeit im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung als ein Entwicklungsfeld.

Um wirklich an der eigenen Unterrichtsqualität zu arbeiten, braucht man dabei nicht nur den eigenen Blick, sondern auch den des anderen und das immer wieder. Doch wie entwickelt eine Schule eine Hospitationskultur? Wann sind für ein Kollegium gegenseitige Besuche und Nachbar-

sprechungen gewinnbringend und nicht zusätzlich belastend? Dazu ist es wichtig, von dem Druck, „sich in die Karten gucken lassen zu müssen“, wegzukommen. Hospitationen sollten vielmehr als Chance gesehen werden, sich auf einer gleichen Ebene „in die Karten zu gucken“, um gegenseitig voneinander zu profitieren.

Erster Schritt ist dabei die Verständigung darüber, was beobachtet werden soll, ob es ganz individuelle Bedürfnisse sind oder ob im Rahmen der Schulentwicklung ein gemeinsamer Fokus auf ein bestimmtes unterrichtliches Element sinnvoll ist. Dann ist man schnell wieder beim Organisatorischen: Gute inhaltliche Arbeit gelingt, wenn die Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Das Kollegium der Goethe-Realschule plus einigte sich darauf, erst einmal die Klassenführung in den Blick zu nehmen. Das Klassenleitungsprinzip ist ein Fundament der Schule, d. h. vom 5. bis zum 10. Schuljahr sind die Klassenleitungen mit sehr vielen Stunden in ihrer Klasse eingesetzt. Wie in den einzelnen Klassen mit Unterrichtsstörungen umgegangen wird und welche Strategien zur Vermeidung greifen, war jedoch zu wenig transparent und in nicht wenigen Kolleginnen und Kollegen schlummerte das Bedürfnis, sich unterstützende Anregungen für den eigenen Unterricht zu holen. Für das Kollegium war dies der Anlass, um gemeinsam am Thema Unterrichtsqualität zu arbeiten. Als Hospitationszeitraum wurde ein Schulhalbjahr gewählt, um zum einen die Termine zu entzerren und zum anderen genügend Zeit für Hospitation, Gegenhospitation und Nachbesprechungen zu lassen. Aus Klassenleitungen und Fachlehrkräften bildeten sich Hospitationstandems, die Termine wurden mit der Schulleitung abgesprochen. Als entlastend wurde dabei

empfunden, dass die Hospitationen nicht in den Springstunden liegen mussten. Kolleginnen und Kollegen, die hospitierten, wurden vertreten, d. h. in diesem Fall wurden Doppelbesetzungen aufgelöst oder Kurse zusammengelegt.

Sind Hospitationen nur eine Eintagsfliege, schläft ein Entwicklungsprozess schnell wieder ein – oft fühlt man sich vom Alltagsgeschäft eingeholt. Dabei sollte doch gerade der Entwicklungsprozess zum Alltagsgeschäft gehören. Und obwohl die erste Hospitationsreihe im Goethe-Kollegium die Lust darauf weckte, mehr über den Klassenrat, mehr über den Einsatz der interaktiven Whiteboards, mehr über die Strukturierung der Lernzeiten zu erfahren, drohte der kollegialen Hospitation auch hier wieder der Dornröschenschlaf.

Ob Unterrichtsentwicklung im Einzelnen oder Schulentwicklung im Ganzen – Prozesse brauchen oft Begleitung von außen. Und geht es auch einfach nur darum, das, was an der Schule schon da ist, in Bahnen zu lenken und am Leben zu halten. Verstrickt sich ein Kollegium in zu viele Dinge, kommt es aus dem Knäuel nicht mehr heraus.

Unterstützung erhielt die Schule durch die Teilnahme am Projekt „Lernen in Vielfalt“, das mit fachlichen Fortbildungen zu den Themen Aktivierung, Differenzierung und Diagnostik sowie einem festen Beratungsteam zwei Jahre lang den Prozess der Unterrichtsentwicklung begleitete. Das Projekt half dabei, Hospitationen nicht nur

weiterzuführen, sondern eine Hospitationskultur zu entwickeln.

Inzwischen befindet sich die Goethe-Schule mit dem Prozess der Unterrichtsentwicklung im vierten Jahr. Man ist viele kleine Schritte gegangen und hat der Entwicklung die nötige Zeit gegeben. Zeit zum Ausprobieren, zum Evaluieren, zum Verbessern. Für die Einrichtung einer Hospitationskultur braucht es natürlich Impulsgeber: Das kann Schulleitung sein, das kann eine Arbeitsgruppe sein. Auch das Ernstnehmen von Ängsten spielt eine große Rolle. Hand aufs Herz: Kommt jemand den Unterricht besuchen, klopft es manchmal schon bis zum Hals. Aber es klopft weniger, wenn das Hospitationsteam sich gegenseitig wertschätzt. Natürlich ist auch eine Kontrollinstanz unumgänglich, denn das, was vereinbart wurde, muss eingehalten werden. Das kann Schulleitung sein, das kann die Fachkonferenz sein, das kann die Steuergruppe sein. An Hospitationen muss sich ein Feedback anschließen. Auch hier muss sich erst einmal eine Kultur entwickeln.

Für die Arbeit an der Unterrichtsqualität braucht man nicht nur den eigenen Blick, sondern auch den Blick des anderen und der anderen. Das Einbeziehen des Schülerfeedbacks als weiteren Blickwinkel ist der nächste Schritt an der Goethe-Schule.

Nicole Staehle, Goethe-Realschule plus Koblenz

Kontakt: goethe-rsplus@web.de

Kollegiale Hospitation als Gewinn erleben!

Uwe Bader

Plötzlich ist es still im Raum, lässt man den Satz fallen: „Es wäre auch mal eine Hospitation denkbar ...“. Steigern lässt sich der Effekt noch, wenn man erwähnt, dass auch eine Videohospitation möglich ist.

Die Erfahrungen mit Hospitationen sind sehr heterogen. Manche haben dies in der Ausbildung als effektiv empfunden, andere verbinden damit eine defizitorientierte Bewertungssituation. Die wenigsten stellen sich beim Stichwort „Hospitation“ eine Vorgehensweise vor, die sie in ihren ganz persönlichen Fähigkeiten als Lehrerin bzw. Lehrer weiter bringt.

Dies liegt vermutlich auch daran, dass die unterschiedlichen Formen und Kontexte, in denen Hospitationen realisiert werden, in Schulen wenig bekannt sind. Welche Vorgehensweise bei der Hospitation am besten passt, ist unterschiedlich, auch je nach persönlicher Bereitschaft. Das reicht vom individuellen Coaching (mit oder ohne Video) bis zur kollegialen Hospitation mit Abstimmung des Vorgehens in der gemeinsam unterrichteten Klasse. Deshalb steht am Beginn jeder durch die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen des PL begleiteten Hospitation die Zielvereinbarung bzw. Auftragsklärung, in der das Anliegen konkret vereinbart und darauf basierend die sinnvollste Vorgehensweise ermittelt wird.

Geht es darum, wie ich die Klasse ruhig oder einzelne Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit kriege? Wollen wir bei einer von mehreren Lehrkräften als problematisch erlebten Klasse gemeinsame Präsenz- und Stopp-Signale etablieren oder sogar absprechen, bestimmte Rituale gemeinsam zu nutzen, um Übergänge fließender zu gestalten? Möchte ich an meiner Körpersprache arbeiten, um ohne viele Worte mehr Ruhe in die Klasse zu bringen?

Die Fragestellung entscheidet, ob eine individuelle oder kollegiale Hospitation mit oder ohne Videoaufzeichnung passender ist. Und natürlich ist zu klären, auf was sich die Person, bei der hospitiert wird, einlassen kann.

Guter Unterricht kann sehr verschieden aussehen. Sehr häufig geht es im Rahmen von Hospitationen, wie das Beispiel der Goethe-Realschule plus (siehe vorangehender Beitrag) zeigt, um die effektive Nutzung verschiedener Elemente von Klassenführung. Man möchte sehen, wie in einzelnen Klassen mit Unterrichtsstörungen umgegangen wird, um gemeinsam wirksame Strategien zur Vermeidung von Störungen zu entwickeln.

Dabei sind vor allem der individuell sehr unterschiedliche Kommunikationsstil, die Dynamik in der Klasse sowie der Kontext vor Ort mit einzubeziehen. Guter Unterricht sieht je nach aktuellem Ziel in einer bestimmten Situation möglicherweise sehr verschieden aus. Dies fällt besonders dann auf, wenn man nicht nur auf unterschiedliche Strategien und Lösungsansätze achtet, sondern auch darauf, ob nonverbale Elemente wie Gestik und Mimik wirkungsvoll eingesetzt werden können, um Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Um guten Unterricht auch mit dem Blick auf Körpersprache passend zum persönlichen Kommunikationsstil umzusetzen, hilft oft eine Videoanalyse. Durch „kontextsensible und konkrete Rekonstruktion aus verschiedenen Blickwinkeln werden Veränderungen erleichtert“ (Trautmann/Sacher 2010, S. 13 f.). Ich sehe selbst, was ich anders machen möchte. Das konstruktive Feedback der Kolleginnen und Kollegen zeigt neue Perspektiven auf und wird handlungswirksam.

Dr. Uwe Bader, Schulpsychologe, PL
Kontakt: uwe.bader@pl.rlp.de

Literatur:

Trautmann, M., Sacher, J. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback: Besser kommunizieren lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.

Mögliche Fragen nach der Hospitation bzw. zur Videoanalyse

- Ist diese Stunde gelaufen wie immer oder war sie völlig anders?
- Was ist überraschend oder völlig neu für Sie?
- Welches Ziel verfolgten Sie an dieser Stelle? Passt dies zu dem, wie Sie sich verbal und nonverbal verhalten?
- Welche Auswirkung hat Ihr Verhalten auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler? Was war (scheinbar) zuerst da?
- Was von dem was gut funktioniert hat, wollen Sie an anderer Stelle im Unterricht mehr machen?

Datenschutz bei Befragungen im Rahmen von Evaluationsvorhaben

Jochen Bittersohl, Jens Tiersch

Gerade in Schulen muss wegen des besonderen Fürsorge-, aber auch Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern besonderes Augenmerk auf den Schutz personenbezogener Daten gelegt werden.

Für Evaluationsvorhaben bedeutet dies in der Regel, dass Befragungen schriftlich und anonym durchgeführt werden – denn wenn keine personenbezogenen Daten anfallen, reduzieren sich viele gesetzliche Verpflichtungen, z. B. zur technisch und organisatorisch sicheren Aufbewahrung, zur Beachtung von Lösungsfristen, zur umfassenden Information der Befragten (und natürlich der Erziehungsberechtigten), zur dienstlichen Notwendigkeit der Datenerhebung und zur Nichtverwendung der Daten zur Leistungs- und Verhaltensbeurteilung.

Aber auch bei den datenschutzrechtlich einfacheren anonymen Befragungen ist es notwendig, alle Phasen der Datenverarbeitung – hier unter dem Aspekt der Wahrung der Anonymität der Befragten – zu durchdenken:

Konstruktion des Fragebogens

Eine Re-Identifikation von Befragten aus den gegebenen Antworten muss von vornherein ausgeschlossen sein. Dies kann an kleinen Schulen schwierig sein, ist aber unabdingbar.

Erhebung der Daten

Befragte und deren Erziehungsberechtigte sind über Sinn und Zweck der Befragung sowie über die Freiwilligkeit der Teilnahme aufzuklären. Die Teilnehmer müssen den Fragebogen unbeobachtet ausfüllen können. Eine Nichtteilnahme (z. B. ein leerer Fragebogen) darf bei der Abgabe nicht erkennbar sein.

Aufbewahrung der Daten

Um Missbrauch zu vermeiden, müssen die Daten sicher vor dem Zugriff Dritter aufbewahrt werden. Ein PC zuhause ist dafür in der Regel nicht geeignet, ein PC in der Schule nur dann, wenn die auswertenden Personen sich mit einem individuellen Passwort anmelden und die Daten in einem Speicherbereich ablegen können, der nur über diesen Zugang erreichbar ist. Falls Internet-Dienste wie Online-Fragebogen oder Cloud-Speicher zum Einsatz kommen sollen, dürfen hierfür nur Angebote von Servern des Landes Rheinland-Pfalz (z. B. das Evaluationsinstrument „InES online“ oder der Online-Speicher „BSCW-Server“) verwendet werden.

Auswertung der Daten

Manchmal entstehen trotz anonymer Befragung Personenbezüge, mit denen man vorher nicht gerechnet hat. So könnte z. B. eine Schülerin oder ein Schüler sich doch durch eine bestimmte Antwort zu erkennen geben oder die klassenbezogene Auswertung einer schulweiten Befragung zur Beurteilung von Lehrkräften missbraucht werden. Personen, die an der Auswertung mitarbeiten, sollten deshalb eine neutrale Position haben und müssen sich zum Schweigen verpflichten.

Darstellung der Ergebnisse

Ergebnisse werden nur summarisch dargestellt, so dass keine Rückschlüsse auf Personen möglich sind.

Löschung der Daten

Nach Abschluss der Auswertung sind sämtliche Rohdaten (sowohl digital als auch auf Papier) zu vernichten. Achten Sie dabei auch auf angelegte Sicherheitskopien!

Bei umfangreicheren Evaluationsvorhaben ist es, unabhängig von der Art der Befragung, sinnvoll und notwendig, von Anfang an den schulischen Datenschutzbeauftragten und die Gremien der betroffenen Personengruppen (Personalrat, Schülervertretung, Elternvertretung) hinzuzuziehen - nicht nur, um gesetzliche Bestimmungen einzuhalten, sondern mehr noch, um Transparenz und Vertrauen in der Schulgemeinschaft zu gewährleisten.

Ansprechperson für Lehrkräfte ist die oder der jeweilige schulische Datenschutzbeauftragte. Bei verbleibenden Unklarheiten können Anfragen auch an den Landesbeauftragten für den Datenschutz und die Informationsfreiheit in Rheinland-Pfalz gerichtet werden: <https://www.datenschutz.rlp.de/>

Jochen Bittersohl, Jens Tiersch, behördliche Datenschutzbeauftragte des PL

**Kontakt: jochen.bittersohl@pl.rlp.de,
jens.tiersch@pl.rlp.de**

PERSPEKTIVWECHSEL

360-Grad-Feedback in der Regionalen Schulgemeinschaft RSG Ter Apel

Atte van Haastrecht


Die RSG Ter Apel ist eine Schule für den Sekundarstufenunterricht im Süden der Provinz Groningen in den Niederlanden. Sie zählt ungefähr 1.100 Schülerinnen und Schüler sowie 140 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, darunter 120 Lehrkräfte.

Zur professionellen Entwicklung der Lehrkräfte nutzt die Schule das 360-Grad-Feedback, unterstützt durch das Programm „Keiwijzer 360“. Für die Durchführung dieser Kompetenz-Scans stehen mehrere Programme zur Verfügung. An den meisten Schulen in den Niederlanden sind diese Programme inzwischen fester Bestandteil des jährlichen oder zweijährlichen Zyklus zur Verbesserung der Kompetenzen der Lehrkräfte.

Der Fragebogen wird ausgefüllt von der Lehrkraft selbst, dem bzw. der direkt Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schülern. Dem Feedback-Bericht kann die Lehrkraft für jeden der Indikatoren (Fragen) entnehmen, was die unterschiedlichen Berichtersteller ausgefüllt haben.

Zusammen mit dem Feedback-Bericht erhält die Lehrkraft bzw. die Schule die ausgewerteten Ergebnisse in Form eines „Kompetenzberichts“, der „Nullmessung“, der „Schülerevaluation“ sowie der „Management-Informationen“. Auf der Grundlage dieses Berichtes kann die Lehrkraft einen Professionellen Entwicklungsplan (PEP) formulieren.

Der Kompetenzbericht erfasst eine Übersicht zu den Kompetenzen Haltung, Vertrauen aufbauen, Lernklima, allgemeine Fähigkeiten, pädagogische Fähigkeiten, Hingabe, Schülerorientierung und Schülermotivation. Die so genannte „Null-Messung“ vermittelt der Schule eine Übersicht über die Kompetenzen aller Lehrkräfte und schafft so einen Ausgangspunkt für die Qualitätsentwicklung des Kollegiums insgesamt. Dank der „Schüler-Evaluation“ sieht die Lehrkraft, wie die Schülerinnen und Schüler sie oder ihn wahrnehmen. Auch wird der Normbereich sichtbar: Die Lehrkraft sieht, wie sie oder er im Vergleich zu den übrigen Lehrkräften in den Niederlanden abschneidet. Der Abschnitt „Management-Informationen“ gibt der Schule direkten Einblick in den tatsächlichen Schulungsbedarf der Lehrkräfte.

Den ausführlichen Artikel inklusive der hier erwähnten Berichtelemente in Form von Grafiken finden Sie auf dem Internetauftritt der Zeitschrift. 

**Atte van Haastrecht, RSG Ter Apel,
Niederlande**

Kontakt: a.vanhaastrecht@rsgterapel.nl

Das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch aus verschiedenen Blickwinkeln

Im Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch tauschen die Genannten ihre jeweilige Einschätzung von Stärken und Entwicklungsfeldern von Schülerinnen und Schülern aus. 2008 wurde es in die Grundschulordnung aufgenommen und ersetzt dort das Halbjahreszeugnis in Jahrgangsstufe 2. Aufgrund der positiven Erfahrungen fand es auch Eingang in die Konzepte anderer Schularten über die Primarstufe hinaus. Pädagogik•Leben (P•L) sprach mit Elke Hohmann-Dengler (HD), Leiterin der Grundschule Römerberg-Heiligenstein, und Dr. Christine Walter (CW), vierfache Mutter und langjährige Elternsprecherin an der gleichen Schule, über deren Erfahrungen in der Schulpraxis mit dem gemeinsamen Gespräch.

P•L: Wie läuft das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch ab?

HD: Vor dem Gesprächstermin bekommen die Kinder einen Selbsteinschätzungs-Bogen, der bewusst selbständig in der Schule ausgefüllt wird. Die Kinder beantworten Fragen wie „Was kann ich gut?“. Weitere Punkte sind: „Hier muss ich noch mehr üben.“, „Diese Hilfe brauche ich von der Schule.“, „Diese Hilfe wünsche ich mir von zu Hause.“ und einiges mehr. Die meisten Kinder beantworten die Fragen sehr ehrlich. Auch die Eltern füllen vorab einen Bogen aus und natürlich wir Lehrkräfte.

Im gemeinsamen Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch gleichen wir dann unsere Einschätzungen untereinander ab. Da gibt es manchmal durchaus Momente, in denen Eltern „schlucken“ müssen – weil sie bspw. eine Situation anders gesehen haben. Oder sie sind überrascht, wobei die Kinder Hilfe benötigen. Ziel ist es, mit den Kindern gemeinsam ein Ziel zu vereinbaren und zu schauen, wo sich die Einschätzungen aller decken, wo sie voneinander abweichen. Die Kinder sollen ihre Ziele möglichst mit eigenen Worten formulieren, damit sie sie wirklich verstehen. Die Zielvereinbarung wird notiert, von allen Anwesenden

durch Unterschrift verbindlich vereinbart und mit einem Termin versehen, wann das Ziel erreicht sein sollte.

P•L: Wie integrieren Sie das Gespräch in den Schulalltag?

HD: Die Gespräche finden vor Ende des ersten Schulhalbjahres der zweiten Klasse statt und ersetzen das Halbjahreszeugnis. Das hat sich in den letzten Jahren innerhalb der zweiten Klasse so gut etabliert, dass wir uns über die neue Offenheit sehr freuen, das Gespräch nun auch in der dritten und vierten Klasse fortführen zu können, ebenfalls zum Halbjahresende. Hier ergänzt es das Ziffernzeugnis. In der vierten Klasse wird das Gespräch dann erweitert um das Empfehlungsgespräch für die weiterführenden Schulen – das nimmt dann auch etwas mehr Zeit in Anspruch.

Wir haben auch gute Erfahrungen damit gemacht, dass wir viele Kompetenzen der Kinder aus den Bögen auf die späteren Könnensprofile übertragen können für das Jahreszeugnis, sozusagen eine Win-Win-Situation.

P•L: Wer steht im Zentrum des Gesprächs?

HD: Im Zentrum stehen eindeutig die Schülerinnen und Schüler. Dies war am Anfang durchaus ein Lernprozess auch für uns Lehrkräfte, da man automatisch versucht, mit den Eltern über das Kind zu reden. Aber wichtig ist es, die Kinder direkt anzusprechen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Sie sind anfangs ein bisschen gehemmt und aufgeregt, für sie ist es eine ganz besondere Situation. Die ersten Tage oder auch Wochen nach dem Termin sind die Kinder auch sehr fokussiert auf das Gespräch. Das lässt dann langsam nach und man muss sie wieder an die Ziele erinnern.

P•L: Welche Ziele werden vereinbart?

HD: Das sind sehr praktische und realistische Ziele – nicht übergreifend „Ich werde besser in

Mathe.“, sondern sehr konkrete Dinge, die uns auffallen.

CW: Das finde ich an diesen Gesprächen aus Elternsicht so gut: Es geht über schulische Leistungen hinaus. Wir besprechen auch Aspekte, die in einem schriftlichen Zeugnis gar keine Rolle spielen würden. Ein Beispiel: Als meine Tochter in der zweiten Klasse war, brachte sie jeden Morgen ihre kleinen Spielzeugtiere mit, packte sie aus und stellte sie vor sich auf den Tisch. Auf meine Rückfrage sagte sie immer „Ja klar, das hat die Lehrerin erlaubt!“. Dass es in der Schule aber eher negativ gesehen wurde, weil es sie ablenkte, kam erst durch das persönliche Gespräch heraus. In der Zielvereinbarung haben wir besprochen, dass sie das Aufstellen zukünftig schneller erledigt und sich angewöhnt, weniger Spielsachen mitzubringen.

HD: Ich erinnere mich, dass das Mädchen selbst im Gespräch sagte: „Ich bin immer so abgelenkt durch die ganzen Sachen, die ich in der Schule auf dem Tisch liegen habe.“ Ich fragte sie, wie man das abstellen könnte und sie überlegte, dass sie dann nur noch Sachen auspacken sollte, die sie benötigt. Und das hat sie dann – manchmal unterstützt durch Hinweise meinerseits – umgesetzt.

P•L: Wie erlebten Ihre Kinder das gemeinsame Gespräch?

CW: Meine Kinder lächelten meist, waren sehr stolz, nahmen das Gespräch ernst. Wie aktiv sie sich am Gespräch beteiligten, hing stark von der Person ab, die das Gespräch führte. Sie fanden es auf jeden Fall sehr gut, dass sie direkt angesprochen wurden.

P•L: Welche Erfahrungen haben Sie als Mutter gemacht?

CW: Ich habe mit meinen vier Kindern mittlerweile viele Gespräche geführt. Es war eine deutliche Entwicklung spürbar. Aus den ersten Gesprächen habe ich teilweise mitgenommen,


dass meine Tochter nett und freundlich sei, ich erfuhr aber nicht wirklich etwas Neues. Das hat sich stark verändert. Die Gespräche sind heute sehr strukturiert über die Bögen, es werden Schwerpunkte gesetzt und über die schulische Leistung hinaus geblickt. Ich erfahre Neues über meine Kinder. Gerade die Zielvereinbarungen, die die Kinder unterschreiben, machen die Gespräche viel ernsthafter – auch die Kinder nehmen sie so sehr ernst.

HD: Das ist auch mein Gesamteindruck: Die meisten Eltern spiegeln mir, dass sie zufrieden mit den Gesprächen sind. Es ist sehr positiv für die Stimmung zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften.

P•L: Können Sie als Mutter dank des Gesprächs Ihre Kinder bezogen auf die Schule besser einschätzen?

CW: Ich denke schon. Wir erhalten ja ebenfalls einen Bogen vor dem Gespräch, schätzen unser Kind ein und erleben im Gespräch dann, wie das Kind sich selbst einschätzt und wie die Lehrerin. Bei dem vorhin erwähnten Beispiel mit den Spielzeugtieren klärte sich für uns alle etwas: Meine Tochter dachte, sie dürfe sie mitbringen, hätte sie aber gar nicht unbedingt gebraucht. Die Klassenlehrerin hatte den Eindruck, meine Tochter brauche die Spielzeuge als Stütze. Und ich erfuhr erst im Gespräch, dass es meine Tochter in der Schule ablenkt. Ohne das strukturierte Gespräch hätten wir uns über eine solche scheinbare Nebensächlichkeit wahrscheinlich gar nicht ausgetauscht.

P•L: Vielen Dank für das Gespräch.

Das ausführliche Gespräch finden Sie im Internet. 

Claudia Nittl, Chefredakteurin P•L
Kontakt: claudia.nittl@pl.rlp.de

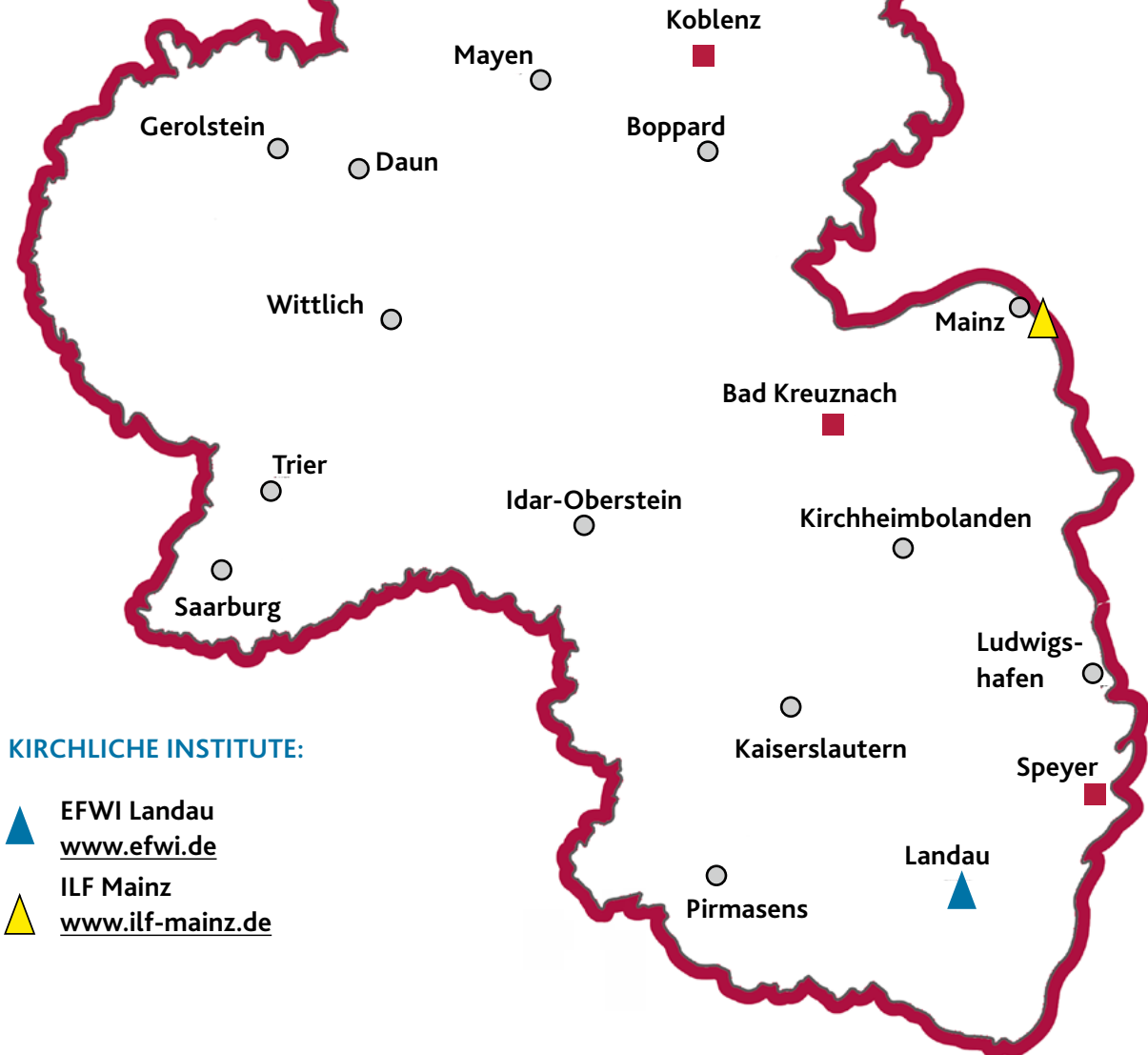
PL-STANDORTE:

- Hauptstandorte
- Regionale Standorte

Zentrale: 06232 659-0

E-Mail: pl@pl.rlp.de

Internet: www.pl.rlp.de



KIRCHLICHE INSTITUTE:

▲ EFWI Landau
www.efwi.de

▲ ILF Mainz
www.ilf-mainz.de

AUS DEN INSTITUTEN

Hospitationsschulen – miteinander und voneinander lernen

Viele rheinland-pfälzische Schulen haben gute Konzepte und Ideen in aktuellen schulischen Themenbereichen entwickelt und setzen diese erfolgreich um. Dies zeigen nicht zuletzt einige der vorangegangenen Artikel. Nun können andere Schulen unmittelbar von deren Erfahrungen profitieren: Acht Schulen wurden im Oktober 2015 offiziell zu so genannten „Hospitationsschulen“ ernannt. Sie haben sich in einem Projekt des PL zusammengeschlossen und öffnen interessierten Kolleginnen und Kollegen die Türen, um sich praxisnah vor Ort zu den Themenbereichen „Vielfalt gestalten“ und „Partizipation und Kooperation stärken“ zu informieren und aus den Erfahrungen zu lernen.

Unter dem Themenfeld „Vielfalt gestalten“ zeigen die Hospitationsschulen, wie sie etwa in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, inklusive Pädagogik, Sprachförderung und interkulturelles Lernen, Berufs- und Studienorientierung sowie Medienkompetenz arbeiten. Zum Oberthema „Partizipation und Kooperation stärken“ gehören Hospitationsschwerpunkte wie Demokratische Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern, Feedbackkultur, Kooperation innerhalb der Schule und mit externen Partnern sowie Personalentwicklung.

Für Projektleiterin Kerstin Goldstein vom PL sind drei Aspekte besonders wichtig: „Die Hospitationen werden inhaltlich gezielt in die schulinterne Entwicklung der Besucherschule eingebettet. Damit die Erfahrungen in den Schulen auch nachhaltig wirken können, werden die Hospitationen im Team durchgeführt und sowohl eine gezielte Vorbereitung als auch eine intensive Auswertung des Besuchs gehören zum Konzept. Dieser Prozess kann auf Wunsch durch unsere Beraterinnen und Berater begleitet werden.“ Weiterhin solle das Angebot möglichst unkompliziert und niederschwellig erreichbar sein. Das PL unterstützt sowohl die Besucher- als auch die besuchten

Schulen. Ein informativer Internetauftritt mit den im Projekt entwickelten praxisnahen Konzepten und Strukturen, den Steckbriefen der Hospitationsschulen und Beschreibungen der Hospitationsangebote sowie Leitfäden und Checklisten ergänzt das Projekt.

Bereits während der Projektlaufzeit von zwei Jahren wird der Übergang in die Regelphase vorbereitet. Das Angebot soll systematisch auf- und ausgebaut und mittelfristig als reguläre Unterstützungsleistung des PL etabliert werden.

**Kontakt: kerstin.goldstein@pl.rlp.de
<http://hospitation.bildung-rp.de>**



Chancen der Schulentwicklung am Beispiel der Tablet-Schulen im Projekt „Medienkompetenz macht Schule“


2007 startete das Projekt „Medienkompetenz macht Schule“ in Form eines 10-Punkte-Programms zur Förderung der Medienkompetenz aller an schulischer Bildung beteiligten Gruppen. Seit 2010 ist das Pädagogische Landesinstitut durch das Bildungsministerium mit der Umsetzung des Projektes beauftragt. Das Programm wird in Kooperation mit der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

In einer ersten Onlinebefragung wurden die sechs Pilotschulen mit der Zielsetzung evaluiert, die ersten Unterrichtserfahrungen im Umgang mit den Tablets zu erheben sowie die sich daraus ergebenden Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung sichtbar zu machen. Die bereits erhobenen Daten bieten die Grundlage für die weiteren Schritte der Evaluation, welche bis zum Jahr 2017 durchgeführt wird.

Ziele der wissenschaftlichen Begleitung sind die Ausarbeitung von Empfehlungen und Richtlinien zum Einsatz von Tablets im Unterricht, die Optimierung und Einbindung bestehender sowie entwickelter Ideen und Entwürfe in die Medienkonzeptentwicklung von Schulen und die Einbindung der Einzelergebnisse und der Erhebungsmethoden in das Gesamtkonzept des Landesprogramms „Medienkompetenz macht Schule“.

Methodische Schwerpunkte hierbei sind Gruppeninterviews mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern, Interviews mit Lehrkräften, Befragung der Schulleitung bezüglich der Bedeutung von Tablets für die Schulentwicklung sowie Unterrichtsbeobachtungen mit Videodokumentation und Protokollierung.

Die Ergebnisse und Produkte der Evaluation sollen allen rheinland-pfälzischen Schulen zur Verfügung gestellt werden und entsprechende Verwendung in den Lehrerfortbildungsangeboten des PL finden.

Eine ausführliche Beschreibung des Evaluationsvorhabens und erste Ergebnisse der Onlinebefragung finden Sie auf dem Internetauftritt der Zeitschrift . 

**Kontakt: andrea.seyberth@pl.rlp.de,
stephan.pfurtscheller@pl.rlp.de
www.medienkompetenz.rlp.de**



Werkstatt-Heft VERA-Uhr



Im Rahmen einer Fortbildung des ILF für Schulleitungen an Grundschulen wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Wunsch geäußert, Erfahrungen bei der Durchführung von VERA 3 auszutauschen. Darüber hinaus ging es um die Optimierung der

Abläufe, die Beteiligung der Lehrkräfte und die Nutzungsmöglichkeiten der Ergebnisse herauszuarbeiten. Entstanden ist das anbei abgebildete Werkstatt-Heft des ILF, das unter http://www.ilf-mainz.de/images/Webpraesenz/4_Service/Download-Materialien/ILF-Werkstattheft_Nr._02_2014.pdf zum Download bereit steht.

Kontakt: hofmann@ilf.bildung-rp.de

Regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen des EFWI

Das Lernen sichtbar machen – Lernförderliches Feedback im Unterricht

Feedback ist nach John Hattie eine entscheidende Stellschraube, die Lehrkräfte nutzen können, um ihren Unterricht zu optimieren. Die Veranstaltung stellt Hatties Überlegungen „Visible learning“ vor und konkretisiert, wie Feedback im Unterricht zur Steigerung der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler genutzt werden kann. Der Einsatz von leicht handhabbaren Feedback-Methoden zur Evaluation des eigenen Unterrichts, der Umgang mit Fehlern als Chance für das Lernen sowie die Arbeit mit Evaluationsbögen zu fachlichen und überfachlichen Unterrichtsinhalten werden thematisiert. Die Teilnehmenden erhalten Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und zum Erstellen von Feedback-Materialien für die eigene Unterrichtspraxis.

Kontakt: elke.bartholomae@evkirchepfalz.de

Beraten lernen – Probleme, Belastungen und Krisen bearbeiten

Die kollegiale Fallberatung bietet den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, berufsbezogene Probleme in einem wertfreien Raum zu thematisieren. Die spezielle Form der „lösungsorientierten kollegialen Fallberatung“ nutzt die Kompetenzen einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zur konkreten Bearbeitung von berufsbezogenen Problemfällen. Darüber hinaus bietet die Methode einen Leitfaden für Beratungsgespräche und schult intensiv die Beratungskompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Veranstaltung vermittelt die Methode und bietet einen bewertungsfreien Trainingsraum. Für diese Veranstaltung wird ein Teilnehmerbeitrag von 25,00 Euro erhoben. Nach Abschluss der darauf folgenden Trainingstagung ist der Erwerb eines Zertifikates möglich, das zur eigenständigen Anleitung von Gruppen nach EFWI-Standard berechtigt.

Kollegiale Fallberatung in einer lösungsorientierten Form

(Trainingstagung zum Erwerb des EFWI-Zertifikats)

Die Tagung richtet sich an Lehrkräfte, Seminarausbilder und Schulleitungsmitglieder, die die Methode der Kollegialen Fallberatung in der lösungsorientierten Form bereits kennengelernt haben. Im Verlauf der Tagung wird die Methode vertieft und trainiert. Die Teilnehmenden erhalten so mehr Sicherheit und Erfahrung. Ziel ist es, sie so zu qualifizieren, dass sie Beratungsgruppen an Schulen oder in Regionen erfolgreich anleiten können. Voraussetzung ist die Teilnahme an der Einführungstagung „Beraten lernen“. Für diese Veranstaltung wird ein Teilnehmerbeitrag von 25,00 Euro erhoben.

Kontakt: anton.geiser@evkirchepfalz.de

Portfolioarbeit – Theorie-Raster-Ideenpool

Schule heute soll der Heterogenität der Klassenstruktur gerecht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbstständig und initiativ arbeiten

und brauchen daher Vorgaben, Ziele und Orientierung. Die Portfolioarbeit ermöglicht es den Lernenden, in ihrem eigenen Lerntempo und in ihren individuellen Begabungen und Fähigkeiten zu arbeiten. Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst einschätzen lernen und sich selbst organisieren. Im Rahmen dieser Tagung geht es darum, wie Portfolio in Lerngruppen sinnvoll eingeführt wird, wie Kinder und Jugendliche für diese Arbeit sensibilisiert und motiviert werden und wie diese Arbeitsform organisiert und gesichert wird. Konkrete Beispiele, kreative Ideen und eigenes Entwickeln im Teilnehmerkreis sollen die schulische Umsetzung erleichtern.

Kontakt: frank.mueller@evkirchepfalz.de

InES-Praxisforum

Am 14. Oktober 2015 fand in Bad Kreuznach das erste InES-Praxisforum statt. Im Mittelpunkt stand ein moderierter Erfahrungsaustausch der InES nutzenden Schulen an schulartbezogenen Marktständen. Die 43 Besucherinnen und Besucher des Praxisforums wurden in Räumlichkeiten der AQS durch den stellvertretenden Leiter des Pädagogischen Landesinstituts, Udo Klinger, und den Leiter der AQS, Prof. Dr. Höffer-Mehlmer, begrüßt und auf das Thema eingestimmt. An schulartbezogenen Marktständen konnten die bislang gesammelten Praxiserfahrungen zum schulinternen Umgang mit interner Evaluation und Feedback ausgetauscht werden. Erfahrene Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung (BfS) standen den Marktplatzbesuchern zur Seite und sorgten für einen strukturierten und lebendigen Austausch.

Was haben wir an unserer Schule mit welchem Ziel evaluiert? Wie sind wir vorgegangen? Welche Instrumente haben wir verwendet? Wie wurde mit den Ergebnissen umgegangen und welche Schritte wurden in Folge der Evaluation gegangen?

Die Beantwortung dieser Fragen war Leitschnur des Erfahrungsaustauschs, in dem auch immer wieder die Nutzung von InES online thematisiert wurde.



Udo Klinger, stellvertretender Direktor des PL, begrüßt die Anwesenden, © PL

Wie geht man mit den gesammelten Daten um? Wie erzielt man hohe Rücklaufquoten bei Elternbefragungen? Macht es Sinn, die vorhandenen InES-Fragebögen den eigenen Bedürfnissen anzupassen oder vertraut man besser auf die Qualität der erprobten Instrumente?

Zwei Stunden lang konnten die Forumsteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre Fragen stellen und Praxiserfahrungen austauschen. Eine gemeinsame Marktplatzbesichtigung, in der die Ergebnisse dieses Austauschs auf Moderationskarten gesichtet werden konnten, und zum Abschluss ein Kurzbericht zum Verlauf und den wichtigsten Inhalten rundeten den Vormittag ab.

Am Nachmittag wurden in zwei Runden verschiedene Workshops angeboten. Neben einem Basisworkshop zu InES online und einem Workshop zum Sichten, Zusammenfassen und Kommunizieren von Daten aus mehreren Befragungen, ging es hier um „Do’s und don’t’s“ der Fragebogenerstellung, um die Realisierung lernprozessbegleitenden Feedbacks, um die Steuerung von Veränderungsprozessen und um die neuen InES-Fragebögen zu

den Themen Berufsorientierung bzw. Mediennutzung und Medienkompetenzförderung.

Die Rückmeldungen zum ersten InES-Praxisforum sind ermutigend. Der geleitete Austausch auf dem „Marktplatz“ und die angebotenen Workshops wurden, wie die Befragungsergebnisse im Nachgang an die Veranstaltung zeigten, als besonders positiv und hilfreich bewertet. Das Thema der Veranstaltung „Interne Evaluation und Feedback“ ist nach Einschätzung der Veranstaltungsbesucher für die Weiterentwicklung der eigenen Schule besonders wichtig.

Das Pädagogische Landesinstitut hat aufgrund der positiven Rückmeldungen beschlossen den Erfahrungsaustausch der InES nutzenden Schulen weiterhin mit der Ausrichtung von Praxisforen zu unterstützen. Ein zweites InES-Praxisforum ist für September 2016 geplant.

Johannes Miethner, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Evaluation, PL
Kontakt: johannes.miethner@pl.rlp.de

18. Jahrestagung der DeGEval in Speyer

Ein wesentliches Ziel der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation ist es, zur Professionalisierung von Evaluation beizutragen. Vom 16. bis 18. September 2015 fand in Speyer die 18. Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) statt. Das Programm stand unter dem Generalthema „Evaluation und Wissensgesellschaft“. Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, der Vorstandsvorsitzende der DeGEval, schrieb in seinem Grußwort zur Tagung: „In allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern spielt die Frage nach Evidenzen für

Entscheidungsfindungen eine maßgebliche Rolle. Nicht zufällig fällt die Entwicklung der Wissensgesellschaft mit der steigenden Bedeutung der Evaluierung zusammen. Die Jahrestagung 2015 will das Verhältnis von Evaluation und Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.“

In den fast 40 Sessions der Jahrestagung wurden u. a. folgende Fragen diskutiert:

- Welche Arten von Wissen können unterschiedliche Evaluationsdesigns und -methoden für welche Zwecke beisteuern?
- Wo liegen die „blinden Flecken“ der Evaluierung?
- Welches Nichtwissen ist mit Evaluationen verbunden?
- Wie sieht der Beitrag von Evaluationen zu einer wissensbasierten Governance und Steuerung aus?
- Welche Rolle spielt Evaluation für die Koordinierungsprozesse innerhalb von verschiedenen Organisationen und Politikfeldern?
- Wie unterscheidet sich die Rolle von Evaluation in den verschiedenen Politikfeldern und organisationalen Kontexten?
- Wie können Evaluationen dazu beitragen, relevantes Wissen zur Verfügung zu stellen?

- Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit evaluationsgeneriertes Wissen in Entscheidungsprozessen genutzt wird?

Das Pädagogische Landesinstitut als institutionelles Mitglied der DeGEval hat die Jahrestagung genutzt, um das eigene Professionswissen weiterzuentwickeln und im DeGEval-Arbeitskreis Schulen über die neuen Angebote InES und InES online zu berichten. Eine frei zugängliche Dokumentation der Jahrestagung finden Sie auf der Homepage der DeGEval.

Hier finden sich auch alle Informationen zu den von der DeGEval entwickelten „Standards für Evaluation“. Darin werden vier grundlegende Eigenschaften von Evaluationen beschrieben. Die vier Eigenschaften Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit beschreiben zentrale Anforderungen an evaluatorisches Handeln und lassen sich hervorragend zur Planung eigener Evaluationsvorhaben in Schule und Unterricht verwenden.

TIP: Die DeGEval stellt auf ihrer Homepage eine Checkliste zur Anwendung der Standards für Evaluation zum Download bereit.

<http://degeval.de>

Johannes Miethner, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Evaluation, PL
Kontakt: johannes.miethner@pl.rlp.de



AUF EIN LETZTES WORT

Evaluare necesse est!

Jetzt sage noch jemand, Latein sei eine tote Sprache! Klingt doch wie echt. Warum auch nicht, hie und da ein wenig aufpeppen, aktualisieren?

Wahrscheinlich haben die alten Römer nicht im Traum daran gedacht, empirische Daten zu erheben und einer systematischen Bewertung zu unterziehen. Sonst hätten natürlich sie und nicht die US Boys Tyler und Konsorten diesen heute so schillernden Begriff Evaluation geprägt. Seit den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts wabert er vor allem durch die Bildungslandschaft und macht Land und Leute verrückt. Stopp. Man muss auch gerecht sein, schließlich bringt er Heerscharen von Wissenschaftlern und Datenhandwerker in Lohn und Brot. In deren Profession steckt natürlich auch ein Stückchen der ursprünglichen Bedeutung von „valere“. Das ist nun wirklich gutes altes Latein und steht u. a. auch für Macht haben! Und wer wollte bestreiten, dass die Evaluationierer das Sagen haben?

Klar haben wir, die Lehrerschaft, schon lange selbst gewusst, wo es in unseren Fächern, in unserem Unterricht im Argen liegt. Wir haben es nur nicht so schön sagen, mit so vielen Zahlen unterlegen und so hübschen Grafiken ausgestalten können. Deshalb haben wir uns auch so gefreut, dass die OECD sich der Sache angenommen hat. Auf die Idee muss man erst einmal kommen: Eine Wirtschaftsorganisation schaut in unsere Klassenzimmer und hält uns Pädagogen dann auch noch den PISA-Spiegel vor. Wie gut, dass uns ein Dokument vorliegt, das uns ein Whistleblower durchgesteckt hat. Der transkribierte Tonbandmitschnitt zeigt, wie ein PISA-Mann einer Kollegin zu verklickern versucht, worin der Unterschied zwischen ordentlicher Evaluation und alltäglicher Bewertung liegt!

PISA-Mann (etwas von oben herab, sich seiner Kompetenz bewusst): Zunächst müssen wir einen klar definierten Gegenstand haben, den wir der Evaluation unterwerfen!

Lehrerin (ein wenig verschüchtert, verunsichert, aber stolz auf ihre Arbeit): Habe ich so natürlich nicht. Schule und Unterricht sind mir in der Tat viel zu komplex. Ich hätte auch gern nur einen kleinen Ausschnitt zu beackern, den ich mir auch noch selbst aussuchen und gestalten kann. Aber mir liegt das ganze Kind am Herzen.

PM: Das ist Ihr Ding. Wenn wir evaluieren, liegt das ganze Geschäft in den Händen von Experten.

L (ein ganz klein wenig genervt): Experten wofür? Haben Sie schon einmal vor einer Klasse gestanden?

PM: Muss ich nicht unbedingt. Meine Expertise liegt woanders, z. B. bei den präzisen Kriterien.

L: Heißt das, meine Erfahrungen interessieren Sie überhaupt nicht? Können Sie die gar nicht nutzen?

PM: Viel zu persönlich! Überhaupt nicht kategorisiert. Womöglich sogar emotional gefärbt. Wir erheben und bewerten Daten! Systematisch und unter strenger Beachtung von Gütekriterien. Das nennt man Empirie.

L: Verstehe. Ich arbeite mit meinen Schülerinnen und Schülern so, wie sie sind. Das nennt man Respekt und Wertschätzung. Schade, dass wir da nicht zusammenkommen.

Blöde Situation. Aber so pessimistisch wäre ich jetzt nicht. Schließlich muss Evaluation auch zurückwirken in das evaluierte System. Und so ist klar: Die Beteiligten gehören an einen Tisch! Auf dass sie sich mit mehr Respekt begegnen, ihre Ansätze gegenseitig wertschätzen und die Professionen sich fruchtbar ergänzen mögen. Amen.

Udo Klinger

Wie die Evaluation geboren wurde

Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde, besah am 6. Tag alles, was er geschaffen hatte und sagte: „Siehe, es ist sehr gut!“



Als Gott am 7. Tag ruhte, kam sein Erzengel zu ihm und fragte: „Gott, woher weißt du, dass alles, was du geschaffen hast, sehr gut ist? Was sind deine Kriterien? Auf welcher Datenbasis fällst du dein Urteil? Welche Resultate hattest du erwartet? Und bist du nicht ein bisschen zu dicht an der Sache dran, um fair und unbeeinflusst zu evaluieren?“

Gott dachte den ganzen Tag darüber nach, was seine Ruhe nachhaltig störte.

Am 8. Tag aber sagte er: „Luzifer, fahr zur Hölle!“



Und so wurde die Evaluation mit Glanz und Gloria in die Welt geboren.

Freie Übersetzung einer Anekdote der Kollegen von Michael Quinn Patton, die dieser unter dem Pseudonym Halcolm in „Utilization-Focused Evaluation. Fourth Edition. Saint Paul, MN, 2008“ veröffentlichte.

AUSBLICK UND EVALUATION

Pädagogik•Leben 2-2016

Sprache als Schlüssel – interkulturelle Bildung und Sprachförderung

Die Auswirkungen einer sich stetig hin zu einer multikulturellen Gesellschaft verändernden Lage spüren Lehrkräfte sehr konkret in ihren Klassenzimmern. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche Leistungsniveaus. Auch bezüglich ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft unterscheiden sich die Kinder und Jugendlichen unter Umständen sehr voneinander. Eine ganz aktuelle Herausforderung erleben wir jetzt, wenn Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Sprachkompetenzen des Deutschen in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden.

Die nächste Ausgabe der Pädagogik•Leben erscheint im September 2016 und widmet sich aus aktuellem Anlass dem Thema „Sprache als Schlüssel – interkulturelle Bildung und Sprachförderung“. Wenn immer mehr Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend Deutsch verstehen und sprechen, um am Unterricht erfolgreich teilzunehmen, müssen Maßnahmen der Sprachförderung ergriffen werden. Welche Konzepte zur Sprachförderung, welche Unterstützungsangebote gibt es? Wie kann gemeinsames Lernen unter diesen Voraussetzungen gelingen? Wo erhalten Sie Hilfe? Wie können Lehrkräfte die eigenen interkulturellen Kompetenzen stärken – und natürlich die der Schülerinnen und Schüler? Diesen und weiteren Fragen gehen wir in der nächsten Ausgabe der Zeitschrift nach.

Neu: Teilnahme an Evaluation der Zeitschrift Pädagogik•Leben

Passend zum Thema evaluieren wir seit der Ausgabe 2-2015 unsere Zeitschrift, um sie stetig weiterzuentwickeln. Kritische Rückmeldungen und Anregungen zu Gestaltung und zukünftigen Themen, aber auch zu Textumfang, Komplexität oder Art der Darstellung sind uns sehr willkommen. Davon losgelöst freuen wir uns über alle weiteren Impulse.

Um an der Evaluation teilzunehmen, rufen Sie bitte die Seite <https://evaluation.bildung-rp.de> auf.

Dort geben Sie bitte diesen Code ein: **paau**

Alternativ folgen Sie bitte diesem direkten Link zur Evaluation unserer Zeitschrift:

<https://evaluation.bildung-rp.de/befragung.aspx?Code=paau>

Im Namen des Redaktionsteams hoffe ich, Sie fanden im vorliegenden Heft „Evaluation und Feedback“ eine angenehm-anregende Lektüre und freuen sich auf die nächste Ausgabe. Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Teilnahme an der Evaluation.

Mit freundlichen Grüßen,

Claudia Nittl

Chefredakteurin der Zeitschrift Pädagogik•Leben

Kontakt: paedagogik.leben@pl.rlp.de

PS: Unsere Zeitschrift finden Sie auch online unter: <http://bildung-rp.de/pl/publikationen.html>

Ansprechpartner/innen im Pädagogischen Landesinstitut

Stand: Dezember 2015

Schulart/Fach/Thema	Name	E-Mail	Telefon
Berufsbildende Schule (BBS)	Regine Ebermann	regine.ebermann@pl.rlp.de	06232 659-116
BBS Schul- und Modellversuche, Lehrpläne	Martin Lützenkirchen	martin.luetzenkirchen@pl.rlp.de	0671 9701-1678
Berufseinstieg	Katja Groß-Minor	katja.gross-minor@pl.rlp.de	06742 8710-44
Berufs- und Studienorientierung	Mathias Meßoll	mathias.messoll@pl.rlp.de	0671 9701-1655
Bildungsserver	Dr. Margret Groß-Hardt	margret.gross-hardt@pl.rlp.de	0261 9702-323
Bildung für nachhaltige Entwicklung	Hans-Peter Schmidt	bne@pl.rlp.de	0671 9701-1664
Controlling	Simone Fischer	simone.fischer@pl.rlp.de	06232 659-138
Darstellendes Spiel	Alfons Otte	alfons.otte@pl.rlp.de	06232 659-232
Demokratieerziehung, politischer und religiöser Extremismus	Clemens Brüchert	clemens.bruechert@pl.rlp.de	0671 9701-1653
Deutsch	Dr. Thomas Cohnen	thomas.cohnen@pl.rlp.de	06232 659-245
E-Learning	Marcus Lauer	marcus.lauer@pl.rlp.de	06232 659-166
Elternfortbildung	Oliver Appel	oliver.appel@pl.rlp.de	06232 659-217
eSchule24-Portale	Team Hotlineberatung	eSchule24@pl.rlp.de	0261 9702-500
Europäische und internationale Kooperation	Sabine Rohmann	sabine.rohmann@pl.rlp.de	06581 9167-13
Förderschule	Sabine Schelhorn-Dähne	sabine.schelhorn-daehne@pl.rlp.de	06232 659-121
Ganztagsschule	Dagmar Birro	dagmar.birro@pl.rlp.de	0671 9701-1673
Gesellschaftswissenschaften	Eva-Maria Glaser	eva-maria.glaser@pl.rlp.de	06232 659-226
Gewaltprävention	Dr. Katja Waligora	katja.waligora@pl.rlp.de	0671 9701-1674
Gymnasium	Nicole Höchst	nicole.hoehst@pl.rlp.de	06232 659-224
Herkunftssprachlicher Unterricht	Beata Hülbusch	beata.huelbusch@pl.rlp.de	0671 9701-1654
Heterogenität	Monika Jost	monika.jost@pl.rlp.de	0671 9701-1635
Informatik	Martin Zimmol	martin.zimmol@pl.rlp.de	06232 659-227
Inklusion	Heike Körblein-Bauer	heike.koerblein-bauer@pl.rlp.de	06232 659-213
Integrierte Gesamtschule	Dagmar Birro	dagmar.birro@pl.rlp.de	0671 9701-1673
Interne Evaluation in Schulen (InES)	Johannes Miethner	johannes.miethner@pl.rlp.de	06232 659-173

Schulart/Fach/Thema	Name	E-Mail	Telefon
Kommunikation und Beratung	Dr. Katja Waligora	katja.waligora@pl.rlp.de	0671 9701-1674
Krisenberatung	Oliver Klauk	oliver.klauk@pl.rlp.de	0671 9701-1682
Mathematik	Ursula Bicker	ursula.bicker@pl.rlp.de	0671 9701-1644
Medienbildung – Unterrichtsentwicklung mit Medien	Andrea Müller-Goebel	andrea.mueller-goebel@pl.rlp.de	0261 9702-227
Medienkompetenz macht Schule	Stephan Pfurtscheller	stephan.pfurtscheller@pl.rlp.de	0671 9701-1651
Migration	Beata Hülbusch	beata.huelbusch@pl.rlp.de	0671 9701-1654
Moodle	Dr. Claudia Schitteck	claudia.schitteck@pl.rlp.de	0261 9702-230
Naturwissenschaften	Margrit Scholl	margrit.scholl@pl.rlp.de	06232 659-164
Öffentlichkeitsarbeit	Claudia Nittl	claudia.nittl@pl.rlp.de	06232 659-246
Pädagogisches Beratungssystem	Kerstin Goldstein	kerstin.goldstein@pl.rlp.de	06742 8710-22
Praxistag	Hubert Zöller	hubert.zoeller@pl.rlp.de	0671 9701-1650
Primarstufe	Christine Holder	christine.holder@pl.rlp.de	06232 659-187
Rahmenpläne, Bildungsstandards	Ursula Bicker	ursula.bicker@pl.rlp.de	0671 9701-1644
Realschule plus	Frauke Mosbach	frauke.mosbach@pl.rlp.de	06232 659-214
Schulentwicklung	Andrea Bürgin	andrea.buergin@pl.rlp.de	0671 9701-1641
Schulleitung und Schulaufsicht	Dr. Karla Tonn	karla.tonn@pl.rlp.de	06742 8710-36
Schulische IT-Dienstleistungen	Tobias Lindner	tobias.lindner@pl.rlp.de	0261 9702-305
Schwerpunktschule	Heike Körblein-Bauer	heike.koerblein-bauer@pl.rlp.de	06232 659-213
Sport	Peter Heppel	peter.heppel@pl.rlp.de	06232 659-212
Sprachen	Nicole Höchst	nicole.hoehst@pl.rlp.de	06232 659-224
Sprach- und Leseförderung Primarstufe	Marie-Luise Wieland-Neckenich	marie-luise.wieland-neckenich@pl.rlp.de	06742 8710-42
Sprach- und Leseförderung in der Sek. I	Ruth Bogensperger	ruth.bogensperger@pl.rlp.de	0671 9701-1656
Sprach- und Leseförderung BBS	Stefan Siggas	stefan.siggas@pl.rlp.de	06232 659-118
Weiterbildungen/Prüfungen	Frauke Mosbach	frauke.mosbach@pl.rlp.de	06232 659-214
Wahlpflichtfächer Realschule plus	Irmtraud Rehwald	irmtraud.rehwald@pl.rlp.de	06232 659-165

IMPRESSUM

Herausgeber

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL)
Butenschönstr. 2
67346 Speyer
pl@pl.rlp.de

in Kooperation mit

Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut
der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI)
Luitpoldstraße 8
76829 Landau
efwi@evkirchepfalz.de



Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF)
Saarstraße 1
55122 Mainz
ilf@ilf.bildung-rp.de



Verantwortliche Redakteurin

Claudia Nittl (PL)
Butenschönstr. 2
67346 Speyer
paedagogik.leben@pl.rlp.de

Redaktion

Dr. Rüdiger Gilsdorf, Kerstin Goldstein, Nicole Höchst, Udo Klinger, Johannes Miethner (alle PL); Elke Bartholomae (EFWI), Torsten Schambortski (ILF Mainz)

Lektorat: Ute Nagelschmitt (PL)

Titelbildgestaltung: Silvia Grummich (PL)

Illustration: Renate Müller (PL), S. 51

Gestaltung: Harald Goebel (PL)

Druck: Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Januar 2016, 1. Auflage

ISSN Print 2194 1777, ISSN Online 2194 1785

Die Zeitschrift finden Sie online unter: <http://bildung-rp.de/pl/publikationen.html>.

Nachbestellungen erhalten Sie gegen eine Schutzgebühr von 2 Euro zzgl. Versandkosten über bestellung@pl.rlp.de bzw. paedagogik.leben@pl.rlp.de.



Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

Butenschönstr. 2
67346 Speyer

pl@pl.rlp.de

www.pl.rlp.de