

Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen

Anregungen, Instrumente, Methoden

Herausgeber:

**IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen
Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten**

Redaktion:

Wolfgang Jansche (PI), Konrad Krainer (IFF), Peter Posch (IfEB, IFF)
unter Mitarbeit von Isolde Kreis

Juni 1999 (Version 1.1)

INHALT

A)	ALLGEMEINER TEIL.....	4
1.	Einleitung.....	4
2.	Warum Qualitätsevaluation?.....	5
3.	Merkmale guter Schulen.....	7
4.	Evaluation als Beitrag zur Schulentwicklung.....	8
4.1	Was bedeutet Evaluation?.....	8
4.2	Was wird evaluiert?.....	8
4.3	Wer evaluiert?.....	9
4.4	Wer wird evaluiert?.....	9
4.5	Wozu wird evaluiert?.....	9
4.6	Das Grundmuster der Evaluation.....	9
5.	Thesen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	11
6.	Standards für eine seriöse Qualitätsevaluation an Schulen.....	12
7.	Individualfeedback.....	13
8.	Schulrecherchen.....	14
9.	Das Schulprogramm.....	16
10.	Beispiel einer schulinternen organisatorischen Struktur zur Qualitätsevaluation.....	19
11.	Qualitätskriterien für das Voranschreiten eines Qualitätsentwicklungs-prozesses.....	20
12.	Anmerkungen zur Ethik der Evaluation.....	20
13.	Motive für LehrerInnen, sich um Qualitätsevaluation zu bemühen.....	21
B)	METHODENTEIL.....	23
1.	Einführung.....	23
1.1	Kriterien für Auswahl und Einsatz von Evaluationsinstrumenten bzw. -methoden.....	23
1.2	Fragebogen.....	24
1.3	Interview und Gespräch.....	27
1.4	Feedback geben und nehmen.....	30
2.	Methoden für das Individual-Feedback.....	31
2.1	Wie können pädagogische Ziele überprüfbar gemacht werden?.....	32
2.2	Schwarzes Brett.....	33
2.3	Evaluations-Zielscheibe.....	33
2.4	Kurzreflexion (+/-/? Methode).....	36
2.5	Blitzlicht/Gesprächsrunde.....	36
2.6	"Zeugnis" für LehrerInnen.....	37
2.7	Stimmungsbarometer.....	37
2.8	Beispiele von Fragebögen.....	38
2.8.1	Fragebogen für Individualfeedback von SchülerInnen.....	39
2.8.2	Fragebogen für das Individualfeedback von Eltern.....	42
2.9	Berufliches Tagebuch.....	43
2.10	Analysegespräch in einer Gruppe.....	44
2.11	Der Klassenrat.....	45
3.	Methoden für Schulrecherchen.....	46
3.1	Wie können allgemeine Ziele der Schule überprüfbar gemacht werden?.....	46
3.2	Fotoreport.....	47
3.3	Kartenabfrage.....	48
3.4	8-Stunden-Evaluation (Bilanz-Konferenz).....	48
3.5	Kräftefeld-Analyse.....	50
3.6	Das Sechs-Boxen-Modell.....	52
3.7	AbsolventInnen-Feedback.....	53
3.8	SWOT-Analyse.....	54
3.9	Projektumweltanalyse.....	55
3.10	Nominelle Gruppen-Technik (NGT).....	56
3.11	Was ist eine gute Schule?.....	58
3.12	Visualisieren von Vereinbarungen.....	58
3.13	Fragebogen für Feedback von LehrerInnen.....	59
4.	Methoden zur Moderation von Gruppen.....	64
4.1	Einführung.....	64

4.2	Vorschläge zur schriftlichen Präzisierung von Vorhaben.....	67
4.3	Bienenkorb / Minidiskussion.....	68
4.4	Brainstorming.....	68
4.5	Kognitive Landkarte (Mind Map).....	69
4.6	Reizwortassoziationen.....	70
4.7	Vom Ist zum Soll.....	71
4.8	Wandspeicher.....	72
4.9	Wie war unsere Sitzung heute?	73
C	Literatur.....	74

A) ALLGEMEINER TEIL

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Warum Qualitätsevaluation?

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

➤ *Autonomisierung der Schule*

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

➤ *Ökonomisierung des Bildungswesens*

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

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

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

➤ *Heterogenisierung der Schülerschaft*

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

- a) Das verbreitete Streben in der Bevölkerung nach statushöheren Schulen bzw. Abschlüssen. Es erfolgt eine "Abstimmung mit den Füßen" und Umgehung von Barrieren, die diesen Weg bremsen.
- b) Die integrativen Tendenzen nehmen ebenfalls langsam zu. Die Integration von Behinderten, von Kindern ethnischer Minderheiten, von Kindern mit Verhaltensproblemen, Bemühungen um Verringerung der Zahl der "Nicht genügend" usw. sind konkrete Schritte auf diesem Weg. Gründe dafür sind neben humanitären Gesichtspunkten die sozialen Kosten, die entstehen, wenn ein Teil der Bevölkerung an den Rand der Gesellschaft gedrängt wird. Beide Tendenzen fördern die Bewegung von der Eliten- zur Massenbildung und haben vor allem zwei Konsequenzen:

- die absoluten Ausgaben für das Schulwesen steigen und
- die traditionellen Berechtigungen verlieren an Wert

Beides erzeugt Widerstand, der vor allem mit dem Argument gestützt wird, mit der Erweiterung der Zugänge sei ein Qualitätsverlust verbunden. Diese Argumentation hat zwar nicht zur Folge, daß der Zugang zu höherer Bildung eingeschränkt wird (in Österreich wird er wie die meisten anderen Staaten sogar weiter ausgebaut). Aber die Kritik führt zu verstärkter Nachfrage nach Qualitätsevaluation im Schulwesen.

➤ *Neue Herausforderungen an die berufliche Tätigkeit der LehrerInnen*

Die LehrerInnen stehen vor einer Vielzahl neuer Ansprüche:

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

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

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

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

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

3. Merkmale guter Schulen

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

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

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

Was sind lernende Organisationen?

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

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

4. Evaluation als Beitrag zur Schulentwicklung

(nach Posch/Altrichter 1997)

4.1 Was bedeutet Evaluation?

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

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

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

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

4.2 Was wird evaluiert?

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

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

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

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

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

4.3 *Wer evaluiert?*

Auch hier lassen sich drei Formen unterscheiden:

Die **staatlich kontrollierte Evaluation** erfolgt direkt oder indirekt durch die bürokratische Hierarchie, d.h. durch Personen, die durch die Schulverwaltung legitimiert werden. Dies sind in Österreich die InspektorInnen.

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

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

4.4 *Wer wird evaluiert?*

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

4.5 *Wozu wird evaluiert?*

Evaluationen können mehrere Funktionen erfüllen: Zu den wichtigsten gehören

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

4.6 *Das Grundmuster der Evaluation*

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

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

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

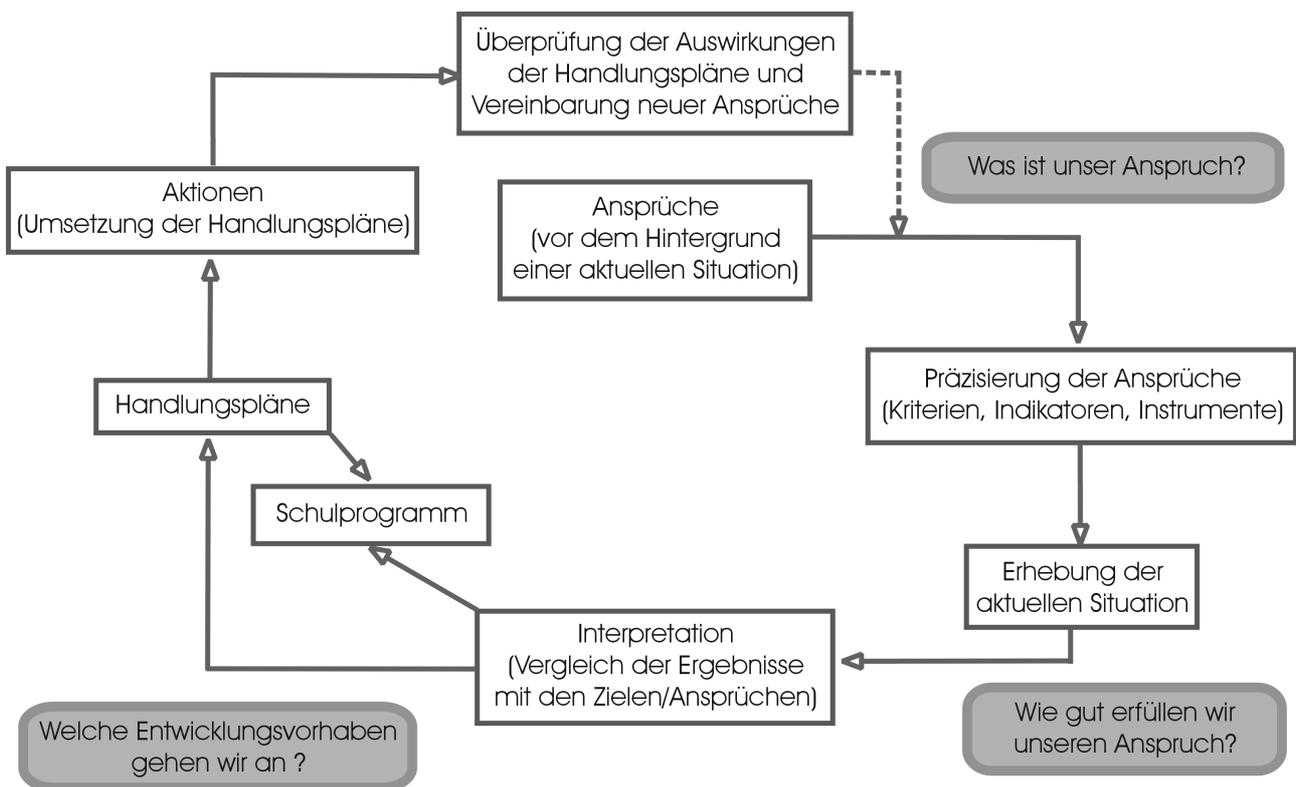
Evaluation kann bei jeder dieser Fragen beginnen. Wenn sie bei der ersten Frage (was ist der Anspruch?) beginnt, steht die Reflexion über Ziele und Werte zunächst im Vordergrund und es wird

versucht, diese so weit zu konkretisieren, daß festgestellt werden kann, inwieweit die Realität ihnen entspricht und welche Entwicklungsvorhaben zweckmäßig erscheinen.

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

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

Selbstevaluation



5. Thesen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

(nach Posch/Altrichter 1997)

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

Ohne Problembewußtsein erfolgt keine Entwicklung

Ein Entwicklungsprozeß setzt in Institutionen nur ein, wenn es dafür "gute Gründe" gibt. Diese Gründe können in *inneren Krisen* oder *neuen Perspektiven* bestehen. Sie können aber auch ein Ergebnis wachsenden *Außendrucks* sein (abnehmende Schülerzahlen, Konfrontation mit Anforderungen in den Medien usw.).

Selbstkontrolle ist unverzichtbarer Kern der Qualitätssicherung und -entwicklung

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

Qualitätsentwicklung und professionelle Entwicklung sind voneinander abhängig

Dies These wird vor allem durch zwei Überlegungen gestützt:

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

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

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

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

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

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

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

Bei wachsender Komplexität, Verschiedenartigkeit und Unvorhersehbarkeit lokaler Ereignisse können praktische Probleme immer weniger *für* die Betroffenen (durch generelle Regelungen) gelöst werden, sondern erfordern Maßnahmen, durch welche die Fähigkeit der LehrerInnen und SchülerInnen gestärkt wird, selbst Probleme zu identifizieren und zu bewältigen. Dies bedeutet zunächst, daß *Qualitätssicherung zu einer zentralen Aufgabe der PraktikerInnen* wird. Qualitätssicherung darf jedoch nicht als "Zusatzaufgabe" eingeführt werden, die LehrerInnen an ihrer primären Aufgabe hindert, sondern sie muß integraler Bestandteil ihrer Verantwortung für den Unterricht und die Schule im weiteren Sinne werden. Auch die *SchülerInnen* spielen eine zunehmend wichtige Rolle bei der Qualitätssicherung. Ihr aktiver Beitrag zum Erfolg von Bildungsprozessen ist umso bedeutsamer, je komplexer die Ziele der Schule werden, je mehr auf "dynamische Fähigkeiten" (Selbständigkeit, Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit und Selbstorganisation) Wert gelegt wird und je stärker eine "Kultur des Aushandelns" auch in der Schule Boden gewinnt. SchülerInnen sind unter dieser Perspektive weder KundInnen noch KlientInnen der Schule, sondern "MitgestalterInnen" der Leistungen der Schule.

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

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

6. Standards für eine seriöse Qualitätsevaluation an Schulen

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

(1) Sorgfältige Wahl der Themen

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

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

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

Es sollte eine Ausgewogenheit zwischen individueller Rückmeldung (Individualfeedback; vgl. Abschnitt A 7) und Qualitätsevaluation der gesamten Schule bzw. von Teilen der Schule (Schulrecherchen; vgl. Abschnitt A 8) herrschen. Wenn nur Schulrecherchen durchgeführt

werden, ist die Gefahr groß, daß die Bemühungen um Qualität den Unterricht des einzelnen Lehrers nicht erreichen.

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

Dazu gehört, daß

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

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

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

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

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

7. Individualfeedback

Was ist Individualfeedback?

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

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

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

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

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

Woher kommt das Interesse am Individual-Feedback?

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

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

8. Schulrecherchen

Was sind Schulrecherchen?

Mit Schulrecherchen werden Erhebungen bezeichnet, die nicht die einzelne Person (wie beim Individualfeedback) sondern die gesamte Schule oder eine organisatorische Untereinheit der Schule (z.B. eine Klasse) betreffen und die meist in bestimmten Zeitabständen (z.B. alle ein bis drei Jahre) durchgeführt werden. Sie können sich auf ausgewählte Themen beziehen oder auf ein ganzes Spektrum von Themen (Breitbänderhebung). Auf Schulebene oder Klassenebene werden Daten über die Ist-Situation zu wichtigen Themenbereichen (z.B. Schulklima, Leistungen der SchülerInnen etc.) erhoben, um darüber Auskunft zu erhalten, wie es der Schule gelingt, den staatlichen Aufgaben und ihren eigenen Werten und Zielen zu entsprechen. Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von Schulrecherchen soll der Schule die Möglichkeit

geben, intern Entwicklungsinitiativen zu setzen und nach außen auf glaubwürdige Weise ihre Leistungen und Vorhaben im Rahmen eines Schulprogramms (vgl. dazu Abschnitt A 9) zu präsentieren. Der Vorteil von Schulrecherchen besteht darin, daß sie erlauben, zu ausgewählten Themenbereichen ein Gesamtbild der Schule zu zeichnen. Ihr Nachteil besteht darin, daß sie einen Durchschnitt abbilden, der für das Handeln der einzelnen Personen fast gar nichts aussagen muß.

Eine Schulrecherche könnte in folgenden Phasen ablaufen:

- 1) Klärung der Ziele und Wertvorstellungen, die der Schule wichtig genug sind, um zu untersuchen, inwieweit die Realität diesen Ansprüchen gerecht wird;
- 2) Ausarbeitung von Indikatoren (d.s. beobachtbare "Zeiger", an denen man erkennen kann, ob und inwieweit sich die oft abstrakten Ziele in der Realität "spiegeln");
- 3) Ausarbeitung bzw. Zusammenstellung von Instrumenten, mit deren Hilfe die Untersuchung erfolgen soll (Fragebögen, Interviewleitfäden etc.; vgl. dazu die in Kap. B 3 vorgeschlagenen Methoden);
- 4) Durchführung der Erhebung;
- 5) Analyse der Ergebnisse (und Vergleich mit den Erwartungen bzw. Zielen);
- 6) Vereinbarung von Entwicklungsprioritäten;
- 7) Planung und Durchführung entsprechender Maßnahmen.

Woher kommen die Themen für Schulrecherchen?

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

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

Zu Schulrecherchen gehört auch die (allerdings sehr aufwendige) "Gesamtdiagnose" der Situation einer Schule mittels einer "Breitbänderhebung" (vgl. Arbeitsgruppe zur Entwicklung von Feedback-

Materialien 1997). Diese lenkt den Blick allerdings meist nur auf Themen, die dann detailliertere Schulrecherchen erfordern.

9. Das Schulprogramm

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

Was ist ein Schulprogramm?

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

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

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

Wozu dient das Schulprogramm?

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

Aus welchen Elementen besteht ein Schulprogramm?

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

Zur Situation an unserer Schule (der “Rückblick”)

(1) Welchen Zielen fühlen wir uns verpflichtet?

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

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

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

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

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

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

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

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

Zur Weiterentwicklung der Schule (der “Vorausblick”)

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

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

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

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

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

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

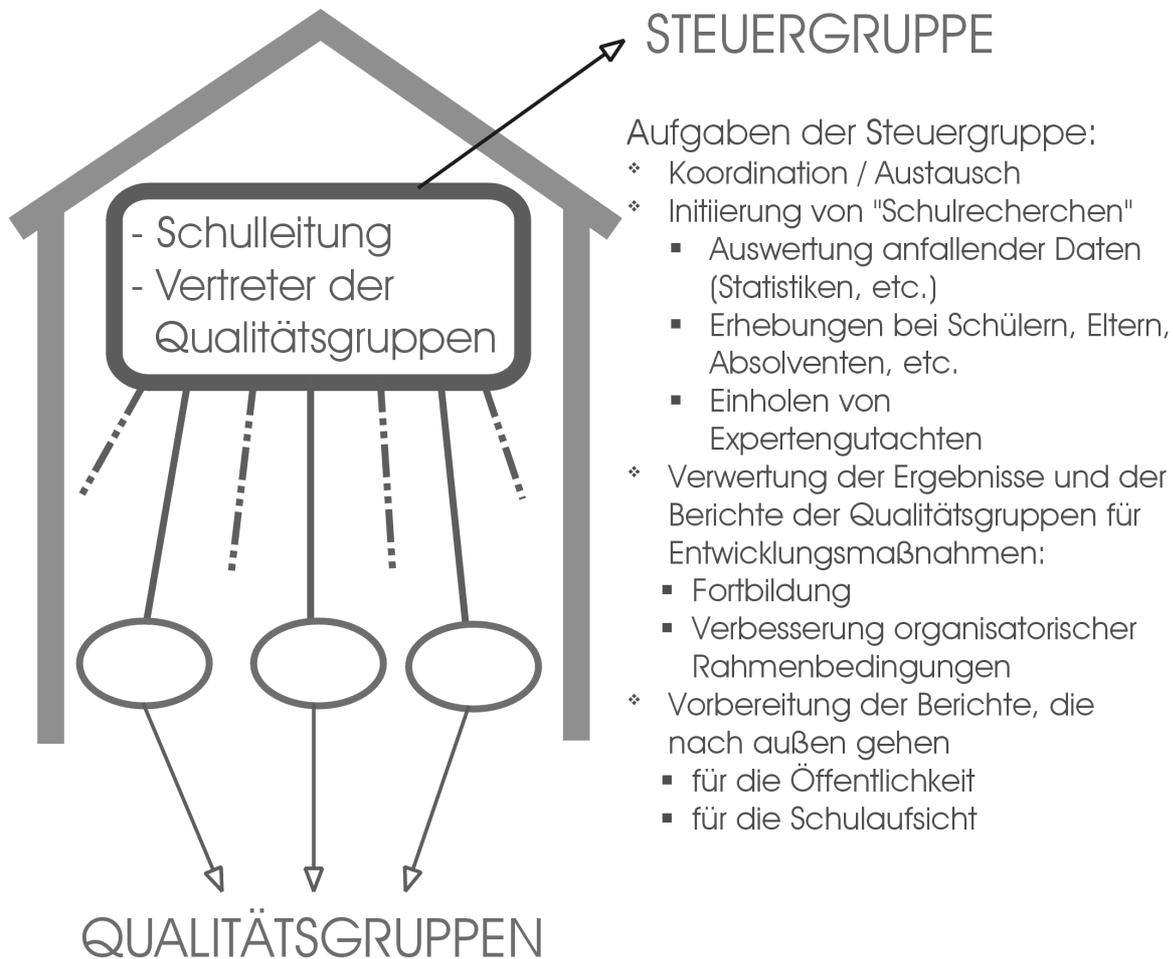
(6) *Was tun wir, um diese Vorhaben praktisch umzusetzen und was bedeuten sie für die Arbeitsverteilung an unserer Schule (Aktionsplan)?*

Dieses Element dient der Präzisierung der Vorhaben und der Konkretisierung der einzelnen Schritte zu ihrer Realisierung: erforderliche Ressourcen, zeitliche Rahmenbedingungen und Verantwortungsverteilung.

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

10. Beispiel einer schulinternen organisatorischen Struktur zur Qualitätsevaluation

Fördernde Qualitätsevaluation für Schulen (FQS)



Aufgaben der Steuergruppe:

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

Aufgaben der Qualitätsgruppen:

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

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

11. Qualitätskriterien für das Voranschreiten eines Qualitätsentwicklungsprozesses

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

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

12. Anmerkungen zur Ethik der Evaluation

(Quelle: nach Altrichter/Posch 1998a)

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

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

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

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

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

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

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

(1) Motive des "*Müssens*" bestehen,

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

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

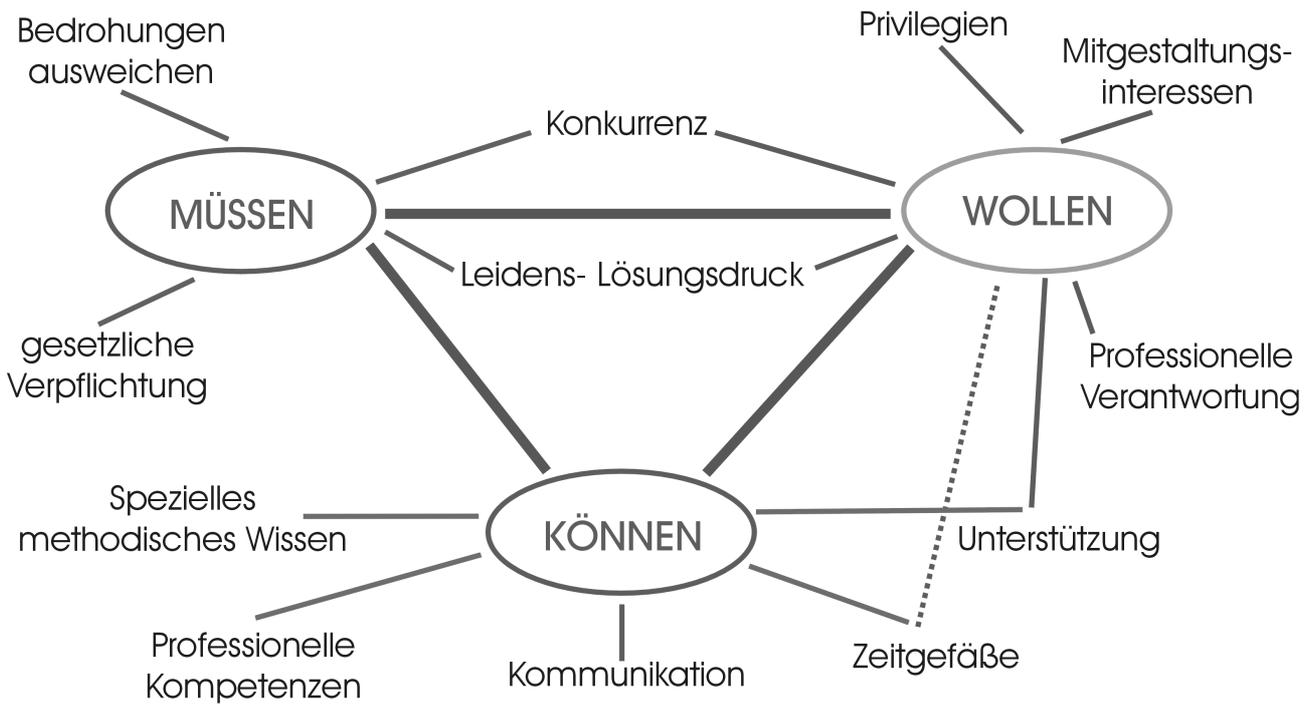
- wenn von der Mitarbeit an Entwicklungsprozessen der Erwerb von Privilegien (immaterielle oder materielle Anerkennung) erwartet werden,
- wenn an die Professionalität (Fachkompetenz, Berufsstolz und ethische Verantwortung) appelliert wird,
- wenn "Selbstwirksamkeits-Sehnsüchte" (d.h. der Wunsch, gestaltenden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

(3) Motive des "*Könnens*" bestehen,

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

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

Bedingungen für Entwicklungsinitiativen



B) METHODENTEIL

1. Einführung

In den drei folgenden Abschnitten werden ausgewählte Methoden vorgestellt, die sich für Individualfeedback (Kapitel B 2), Schulrecherchen (Kapitel B 3) und für die Moderation von Qualitätssicherung an Schulen eignen (Kapitel B 4). Es wurde darauf geachtet, möglichst einfach handhabbare Methoden auszuwählen. Trotzdem ist es bei manchen Methoden hilfreich, zumindest für den Start externe Hilfe in Anspruch zu nehmen oder zumindest in einer vertrauten, überschaubaren Situation Erfahrungen damit zu sammeln.

In der Einführung werden zunächst einige Gesichtspunkte zur Diskussion gestellt, die die Auswahl von Methoden der Qualitätssicherung etwas erleichtern können. Anschließend werden zwei sehr verbreitete Methoden (Fragenbogen und Interview) etwas ausführlicher vorgestellt. Schließlich werden einige Anregungen zur Gestaltung von Rückmeldungen (Feedback geben und nehmen) vorgestellt. Alle drei sind sowohl für Schulrecherchen als auch für Individualfeedback von Bedeutung.

1.1 Kriterien für Auswahl und Einsatz von Evaluationsinstrumenten bzw. -methoden

Die folgenden Kriterien stellen Erfahrungswerte dar. Welche Methode in einer konkreten Situation am besten geeignet ist hängt auch von Faktoren (z.B. den zeitlichen Rahmenbedingungen) ab, die vorgegeben sind. Trotzdem sollten die folgenden Gesichtspunkte die Wahl etwas erleichtern.

Die gewählten Methoden

- sollten ***gültig (valide) sein***. D.h. sie sollten das "messen", was gemessen werden soll. Um eine möglichst hohe Validität zu erzielen, sollten die Methoden erlauben, eine Situation aus mehreren Perspektiven zu betrachten, etwa indem verschiedene Instrumente verwendet oder mehrere Personen befragt werden, oder indem Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgen.
- Sie sollten ***aussagekräftig sein***, indem Instrumente gewählt werden, die möglichst "dichte", plastische, anschauliche Informationen liefern (z.B. Interviews, Beobachtungen).
- Sie sollten ***repräsentativ sein***, indem Instrumente gewählt werden, die ein möglichst breites Spektrum an Informationen bereitstellen (z.B. Fragebögen).
- Sie sollten ***rasch und mit möglichst wenig Aufwand*** die gewünschten Informationen zugänglich machen (z.B. Stimmungsbarometer, Blitzlicht).
- Die Methoden sollten ***persönlichen Vorlieben*** entgegenkommen.
- Sie sollten ***mit dem Unterrichtsalltag verträglich sein***, d.h. im Idealfall ohnehin im Unterricht vorkommen bzw. dem Unterricht dienlich sein (z.B. Gespräche, Beobachtungen).
- Sie sollten ***jedem Befragten dieselbe Chance bieten***, sich zu äußern und die soziale

Beeinflussung durch "Meinungsführer" möglichst gering halten.

- Sie sollten **abwechslungsreich sein**, um Eintönigkeit zu vermeiden.

Manche dieser Kriterien widersprechen einander: so wird es z.B. nicht leicht sein, eine Methode zu finden, die aussagekräftige *und* repräsentative Informationen liefert.

1.2 Fragebogen

(nach Altrichter/Posch 1998a)

Das gebräuchlichste Instrument ist der Fragebogen. Er sieht einfach aus - man kann ihn gleichzeitig von vielen Personen (z.B. von den SchülerInnen einer Klasse oder einer ganzen Schule) bearbeiten lassen - er läßt sich leicht und rasch auswerten und liefert viele Informationen. Und doch ist der Fragebogen jenes Instrument, das die meisten Enttäuschungen bereitet. Dies hat vor allem zwei Gründe: Die Konstruktion eines Fragebogen, der halbwegs verlässliche Informationen liefert, erfordert viel Erfahrung und mehrere Erprobungsphasen. Zweitens, selbst wenn er gut gelungen ist, ist die Information, die er bereit stellt, trotzdem ziemlich "dünn" bzw. inhaltsarm und läßt sich deshalb schwer interpretieren. Die folgenden Anregungen sollen vor diesem Hintergrund verstanden werden und dazu beitragen, gröbere Fehler zu vermeiden.

Die Arbeit an der Ausgangssituation

Die Arbeit, die *vor der Ausarbeitung* eines Fragebogens zur Reflexion des zu untersuchenden Themas aufgewendet wird, spart viel Zeit und Mühe bei der Interpretation der Ergebnisse. Der Lehrer sollte sich möglichst detailliert überlegen, wozu er die Antworten der Schüler braucht, welche er erwartet und was er mit ihnen voraussichtlich anfangen könnte. Je präziser er bereits vor der Konstruktion des Fragebogens weiß, was er will, desto stärker strukturiert kann der Fragebogen sein. Umgekehrt: Je vager die Vorüberlegungen sind, desto offener müssen die Fragen sein, um mit den Antworten etwas anfangen zu können und desto schwieriger und desto zeitraubender ist die Auswertung.

Zur Konstruktion von Fragen

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

a) Entscheidungen über den Inhalt

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

bei denen persönliche Interessen oder der soziale Druck groß sind, verleiten dazu, wenn überhaupt, dann jene Antwort zu geben, die wahrscheinlich erwartet wird bzw. der eigenen Situation nützt. Bei derartigen Themen kann es zweckmäßig sein, eine *projektive Frage* (Was denken Deiner Meinung nach die meisten Schüler über die neue Schulordnung?) der direkten Frage (Was hältst Du davon?) voranzustellen.

- ☞ Werden die möglichen Antworten durch die Art der Fragestellung einseitig begrenzt? Es sollte z.B. nicht nur nach negativen Erfahrungen, sondern auch nach positiven gefragt werden.

b) Entscheidungen über die Formulierung der Frage

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

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

- ☞ Sollte die Frage besser zum Ankreuzen einer oder mehrerer Vorgaben, zu einer Kurzantwort (wenige Worte) oder zu einer frei formulierten Antwort auffordern? Oft sind *Kombinationen geschlossener und offener Fragen* möglich, z.B. "Arbeitest du lieber allein - mit einem Mitschüler - oder in einer Gruppe? Warum arbeitest Du lieber in der von Dir angekreuzten Form?"
- ☞ Wenn eine Auswahlantwort verlangt werden soll, wie viele Alternativen sind zweckmäßig? Alle gewählten Alternativen sollten im Sinne der Fragestellung des Lehrers *aussagekräftig* sein.
- ☞ Wenn unter mehreren Vorgaben zu wählen ist, sind diese *trennscharf* und umfassen sie *alle wichtigen Möglichkeiten*? Ausdrücke wie "gewöhnlich", "gut" usw. sind mehrdeutig und schwer zu interpretieren.
- ☞ Ist die Reaktion, die vom Befragten verlangt wird, *eindeutig* beschrieben? Ist z.B. klar, ob eine oder mehrere Alternativen angekreuzt werden sollen?

d) Entscheidungen über die Abfolge der Fragen

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

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

1.3 Interview und Gespräch

(nach Altrichter/Posch 1998a)

Interviews und Gespräche gehören zu den wichtigsten Methoden der Sammlung von Informationen. Sie bieten wesentlich "dichtere" und authentischere Informationen als Fragebögen. Allerdings: Auch interviewen ist nicht einfach und "will gelernt sein". Die Fähigkeit, fruchtbare Gespräche führen zu können, kann man aber durchaus zu den zentralen professionellen Kompetenzen von LehrerInnen zählen - auch unabhängig von den Ansprüchen der Qualitätssicherung. Dieses Kapitel soll einige Anregungen geben, diese Kompetenz zu fördern.

Interviews sind Gespräche, deren Zweck es vor allem ist, Sichtweisen, Interpretationen, Bedeutungen kennenzulernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern. Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen eines Interviews besteht darin, dem Interviewpartner deutlich zu machen, daß die Informationen, die man von ihm erwartet, bedeutsam in zweifacher Hinsicht sind:

- Für den Interviewer: Der Interviewte gibt Informationen preis, weil er erlebt, für jemanden dadurch eine wichtige Rolle zu spielen.
- Für den Interviewten: Der Interviewte glaubt, durch seine Mitteilungen etwas an seiner eigenen Situation zu verbessern.

Der Anfang

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

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

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

Das Zuhören

Das Zuhören ist beim Interview genauso wichtig, wie das Fragen stellen. Die nicht-verbale Botschaften, die durch die Art des Zuhörens vermittelt werden, sind für den Interviewten ebenso wie die Fragen, die gestellt werden, Hinweise darauf, ob er als Informant ernst genommen wird. Ein Ernst nehmen des Interviewpartners zeigt der Zuhörer in der Regel durch folgende Verhaltensweisen:

- Gedankengänge werden *nicht unterbrochen*.

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

Das Fragen

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

- Für den Verlauf des Interviews ist vor allem *der Anfang wichtig*, weil er eine instabile Situation darstellt, in der sich das Verständnis der "wahren Intentionen" des Interviewers im Interviewten erst herauskristallisiert und eine Beziehung aufgebaut wird. Eine gute Möglichkeit, dem Befragten gegenüber das Interesse an seiner Meinung auszudrücken, besteht darin, ein Thema oder eine Beobachtung mitzuteilen und ihn um Stellungnahme dazu zu bitten, also etwa: "Wie siehst Du das? Was meinst Du dazu?"
- Vor allem am Anfang des Interviews sind eher "*offene*" Fragen zweckmäßig. Offene Fragen geben dem Interviewten Spielraum bei der Gestaltung seiner Antwort und übertragen ihm die Verantwortung, den Inhalt, über den er berichtet, selbst zu strukturieren. Wenn man dem Befragten das Thema nennt und ihn bittet, dazu etwas zu sagen, ist er frei, zu entscheiden, welche sprachliche Gestalt er seinen Gedanken gibt. Es ist dies ein Hinweis für ihn, daß es auf seine Gedanken ankommt, und damit ein Ausdruck von Wertschätzung.
- Zu jedem Thema sind *eher beschreibende und eher interpretierende Äußerungen* möglich. Durch die Art der Interviewführung sollte eine Balance zwischen diesen beiden angestrebt werden. Allerdings ist dabei meist eine zeitliche Verschiebung erforderlich: Am Anfang eines Interviews ist es oft leichter, sachlich beschreibende Informationen zu erhalten, weil für persönlich interpretierende Äußerungen erst eine Vertrauensbasis aufgebaut werden muß.
- Die Fragen sollten *nicht suggestiv formuliert* sein. Der Interviewer sollte die Auffassungen dem Interviewten nicht in den Mund legen. Suggestive Fragen wirken sich oft negativ auf den weiteren Verlauf des Interviews aus, weil sie die Glaubwürdigkeit der Intention des Interviewers unterminieren. Je jünger die befragten Schüler sind, desto sensibler und aufnahmebereiter sind sie für Suggestionen (z.B. "Meinst Du nicht auch?"). Die Übertragung der Erwartungen des Interviewers auf den Interviewten (u.U. ohne daß dies beide bewußt wahrnehmen) ist eine der verbreitetsten "Fallen" beim Interview.

Das Nachfragen

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

- Äußerungen des Interviewpartners so wiederholen, wie man sie verstanden hat, um zu prüfen, ob das eigene Verständnis dem des Befragten entspricht ("*aktives Zuhören*"). Dies ist vor allem dann wichtig, wenn der Interviewte Schwierigkeiten hat, sich auszudrücken.
- Um Konkretisierung (Was-, Wie-, Wer-, Wo-Fragen) oder um Illustration durch ein *Beispiel* bitten.
- Nach Ursachen, Motiven oder Zwecken fragen (bei Kindern meist wenig ergiebig).
- *Widersprüche* aufklären lassen.
- Situationen *graphisch* ausdrücken lassen.

Nachfragen kann widersprüchliche Beziehungsbotschaften ausdrücken. "Genauer wissen wollen" kann einerseits als Anerkennung, andererseits als Zweifel am bisher Gesagten verstanden werden. Der Interviewer sollte deutlich machen, daß sein Interesse weder auf das Aufdecken von Fehlern noch auf das Bestätigen eigener Vorurteile, sondern auf Verstehen gerichtet ist.

Einige kurze Faustregeln für Interviews

- *Zuhören statt reden*
Wenn der Interviewer mehr als 10% der Zeit redet, ist es meist ein wenig ergiebiges Interview.
- *Nicht nach strengem Leitfaden oder Schema vorgehen*
Es ist sinnvoll, einen Leitfaden als Checkliste im Hintergrund zu haben, aber den oder die Interviewten das Gespräch entwickeln lassen.
- *Keine Reaktion zum Inhalt der Äußerungen*
Der Inhalt der Äußerungen sollte weder zustimmend noch ablehnend zur Kenntnis genommen, sondern nur signalisiert werden, daß die Informationen einem wichtig sind.
- *Gesprächsverlauf im Auge behalten*
Es ist riskant, Äußerungen zu unterbrechen oder abrupt das Thema zu wechseln. Wenn der Befragte selbst das Thema wechselt, kann bei Bedarf versucht werden, ihn später wieder auf das Thema zurückzuführen.
- *Einfache Fragen stellen*
Der Befragte soll frei reden können. Geeignet sind kurze, einfache Fragen, die der andere mit eigenen Inhalten füllen kann. Häufige Fehler sind z.B.: Typisierungen: (z.B. "Du als Meinungsführer ..."), komplizierte oder geschwollene Fragen (z.B. doppelte Negationen), in Fragen verpackte Kritik und Belehrungen.
- *Suggestivfragen vermeiden*
Antworten sollten den Befragten nicht in den Mund gelegt werden. Statt "Hast Du das nicht auch bemerkt?" besser: "Was hast Du bemerkt?"
- *Pausen ertragen*
Das Interview wird abgewürgt, wenn der Fragende selbst keine Stille verträgt. Es sollte also vermieden werden, zu drängen, Verlegenheitsfragen zu stellen, Antworten zu erzwingen.
- *Nicht direkt nach Gefühlen fragen*
Aber: Wenn jemand Gefühle äußert, sollte nachgefragt werden (z.B. "Was ist Dir daran unangenehm?")
- *Fragehaltung nicht aufgeben*
Werden Sie als Interviewer selbst etwas gefragt, so antworten Sie möglichst offen. Lassen Sie aber keinen längerfristigen Rollentausch zu.
- *Zeit geben*
Nicht zu schnell mit den Antworten zufrieden sein, sondern nachfragen, Details erzählen

- lassen. Wenn jemand sagt: "Das ist so und so", um weitere Konkretisierung bitten.
- *Nach dem Interview*
Die Informationen sollten nach dem Interview sobald wie möglich durchgesehen und das Wichtigste für die weitere Verarbeitung festgehalten werden.

1.4 Feedback geben und nehmen

(Quelle: nach Strittmatter 1996 und Altrichter/Posch 1998a)

Zweck

Der primäre Zweck des kollegialen Feedbacks besteht darin, das eigene Verständnis einer Situation zu erweitern und zu vertiefen (situatives Verständnis gewinnen). In vielen Fällen hat der Praktiker, der unter dauerndem Handlungsdruck steht, nur beschränkte Möglichkeiten, die Situation in der er handelt, differenziert wahrzunehmen. Eine differenzierte Wahrnehmung ist jedoch oft erforderlich, wenn Diskrepanzen zwischen den professionellen Erwartungen und der "Realität" entstehen. Hier kann das kollegiale Feedback einen wichtigen Beitrag leisten. Kollegiale Rückmeldung ist die Mitteilung einer anderen Person, wie sie eine Situation, die sie beobachtet hat, wahrgenommen hat. Eine solche Mitteilung ist jedoch potentiell bedrohlich, weil sie die eigene Sicht der beruflichen Realität (auf die man sich ja verlassen können muß) in Frage stellt. Damit solche Gespräche trotzdem für beide Seiten fruchtbar werden, sollten einige Regeln beachtet werden:

Regeln für den Feedback-Geber

Der Feedback-Geber sollte alles vermeiden, was dazu beitragen könnte, den Feedback-Nehmer in eine Verteidigungsrolle zu drängen. Sonst ist kaum zu erwarten, daß die Rückmeldung zu einem vertieften situativen Verständnis beiträgt. Wenn dies jedoch vermieden wird, kann sich ein für Feedbacknehmer und Feedbackgeber konstruktives und fruchtbares Gespräch entwickeln. Alle Regeln, die im folgenden angeführt sind, sollen sicherstellen,

- a) daß der Feedback-Nehmer jene Informationen erhält, mit denen er am ehesten etwas anfangen kann und
- b) daß die Mitteilung in einer Atmosphäre erfolgt, die es ihm erlaubt, sie auch anzunehmen und zu verwerten.

Der Feedbackgeber sollte

- möglichst exakt und konkret beschreiben, was beobachtet (gesehen bzw. gehört) wurde;
- die eigene (Gefühls-) Reaktion auf das Beobachtete mitteilen und dabei besonders Stärken ansprechen und Wertschätzung zeigen;
- nur auf ausdrücklichen Wunsch des Feedback-Nehmers Interpretationsangebote machen;
- keine moralisierenden Bewertungen abgeben;
- jede Verallgemeinerung vermeiden;
- nur im eigenen Namen sprechen;
- seine Wahrnehmungen nicht aufdrängen. Auch das Feedback selbst sollte nur gegeben werden, wenn der Empfänger darum gebeten hat;
- das Feedback möglichst rasch geben; Feedback ist erfahrungsgemäß umso wirksamer, je kürzer die Zeitspanne zwischen der beobachteten Situation und der Rückmeldung über die Wahrnehmungen ist.

Regeln für den Feedback-Empfänger

Auch der Feedback-Empfänger kann dazu beitragen, daß das Feedback auf konstruktive und

möglichst wenig bedrohliche Weise sein Verständnis einer Situation erweitert. Wichtigste Voraussetzungen dafür sind,

- a) eine Person für das Feedback auszuwählen, der man vertraut und der man die Rolle eines "kritischen Freundes" zutraut.
- b) dem Feedback-Geber *vor dem Feedback* möglichst genau die eigenen Wünsche mitzuteilen, ihm z.B. zu sagen, warum man ihn um das Feedback bittet, was man selbst bereits herausgefunden hat und was man vermutet und - vor allem - was man über die beobachtete Unterrichtssituation wissen möchte. Je genauer dies geschieht, desto klarer wird signalisiert, daß das Feedback im Auftrag des Feedback-Nehmers erfolgt und desto zielgerichteter können die Beobachtungen des Feedback-Gebers erfolgen.
- c) sich selbst den Zweck des Feedbacks bewußt zu machen: Es soll ja dazu dienen, das eigene situative Verständnis zu erweitern und hat nicht den Zweck, beim Feedback-Geber einen möglichst guten Eindruck zu hinterlassen. Es wird dann etwas leichter, während des Feedback eine aktiv recherchierende Rolle beizubehalten und nicht in eine Verteidigungsrolle abzudriften (auch wenn dies nicht immer einfach ist).

Der Feedbackempfänger sollte daher

- das Feedbackgespräch durch die eigenen Fragen eröffnen und zugleich dem Feedback-Geber signalisieren, daß er seine Bemühungen schätzt. Es fällt dann dem Feedback-Geber leichter, sich in einer konstruktiven Rolle zu profilieren (und er muß nicht in eine kritische Rolle fallen, um seine Bedeutung zu zeigen);
- dem Feedback-Geber aufmerksam zuhören und durch Nachfragen möglichst detaillierte Auskunft über Beobachtungen erbitten;
- wenn Mitteilungen kommen, die er als Kritik interpretiert, sich nicht rechtfertigen, keine Erklärungen abgeben und nicht "zurückschießen", sondern sorgfältig nachfragen, erstens um die Beobachtungsgrundlage der Kritik zu erfahren und zweitens um die Meinung des Feedback-Gebers als *dessen Meinung* kennenzulernen.

Es kann u.U. auch sinnvoll sein,

- dem Feedback-Geber mitzuteilen, was das Feedback beim Feedback-Nehmer (an Gefühlen, Gedanken) auslöst;
- versuchen, über mögliche Interpretationen einer beobachteten Situation mit dem Feedback-Geber ins Gespräch bzw. in einen Erfahrungsaustausch zu treten;
- gemeinsam mit dem Feedback-Geber zu überlegen, welche Konsequenzen aus der Situationsdiagnose gezogen werden könnten. Wesentlich ist jedoch, daß der Feedback-Nehmer sich dessen bewußt bleibt, daß er allein für die Konsequenzen verantwortlich ist, die sich aus der erweiterten Sicht der Situation ergeben.

2. Methoden für das Individual-Feedback

Wie im Teil A 6 näher ausgeführt, wird mit Individual-Feedback das Bemühen der einzelnen LehrerInnen, der Schulleitung und des nicht unterrichtenden Personals bezeichnet, sich Rückmeldung über die Auswirkungen des eigenen Handelns zu besorgen, um daraus Schlüsse für die Gestaltung der weiteren beruflichen Arbeit ziehen zu können. In den folgenden Abschnitten werden einige Methoden vorgestellt und z.T. illustriert, die sich für diesen Zweck als brauchbar erwiesen haben. Die Methoden für das Individual-Feedback sind ohne Unterstützung durch andere Personen durchführbar. Allerdings wird der Erkenntniswert und praktische Nutzen durch Gespräche mit KollegInnen über die Ergebnisse des Feedback erfahrungsgemäß erheblich vergrößert. Um

solche Gespräche fruchtbar zu machen ist die Einhaltung bestimmter Regeln unabdingbar. Sie werden im Abschnitt 1.4 (Feedback geben und nehmen) vorgestellt.

2.1 Wie können pädagogische Ziele überprüfbar gemacht werden?

(Quelle: Altrichter/Posch 1998a)

Zweck:

Konkretisierung von Zielen, damit überprüft werden kann, inwieweit sie erreicht worden sind.

Verlauf:

Die Konkretisierung erfolgt in mehreren Schritten, an deren Ende Instrumente stehen, die geeignet erscheinen, die Realisierung eines Ziels zu prüfen. Die Schritte werden im folgenden anhand des Themas "Unterrichtsgespräche" illustriert.

1. Schritt (Ziele): Worin besteht mein Anspruch, mein Ziel? Was will ich erreichen?

Beispiel:

- Ich möchte Unterrichtsgespräche so anlegen, daß die Sachverhalte von den Lernenden verstanden werden.

2. Schritt (Kriterien): Was tue ich, um dem Ziel zu entsprechen?

Beispiel:

- Ich nehme auf das Hintergrundwissen und brauchbare Vorkenntnisse der Lernenden Bezug.
- Ich gehe auf Beiträge der Lernenden wertschätzend ein
- usw.

3. Schritt (Indikatoren): Woran, an welchen beobachtbaren Merkmalen kann ich erkennen, ob und inwieweit dieser Anspruch eingelöst wird?

Beispiele:

- Die Lernenden sind in der Lage, nach einem Unterrichtsgespräch einschlägige Übungen und weiterführende Aufgaben selbständig zu lösen;
- Unterrichtsgespräche werden bei Vergleich verschiedener Unterrichtsformen durch die Lernenden als motivierend und ergiebig bewertet.

4. Schritt (Instrumente): Wie, mit welchen Methoden wird festgestellt, ob und inwieweit diese Merkmale vorhanden sind?

Beispiele:

- praktische Beobachtung und Test
- Erhebung

Variante:

Wenn die Ziele nur geringe Komplexität aufweisen bzw. selbst relativ konkret formuliert sind, kann auf den zweiten Schritt auch verzichtet werden. Dieser Schritt dient vor allem dazu, den u.U. recht großen Abstand zwischen Zielen (Schritt 1) und möglichen Indikatoren (Schritt 3) etwas zu verringern.

Kommentar:

Bei der Konkretisierung von Zielen erfolgt eine Auseinandersetzung mit Qualität. Es handelt sich um einen anspruchsvollen, analytischen und zugleich kreativen Prozeß, bei dem jeder der vier Schritte jeden anderen Schritt beeinflussen kann. Die Ausarbeitung von Indikatoren (Schritt 3) kann

z.B. durchaus Rückwirkungen auf die Formulierung und das Verständnis der Kriterien (Schritt 2) und Ziele (1. Schritt) haben.

2.2 *Schwarzes Brett*

(Quelle: nach Eikenbusch 1997)

Zweck:

Das schwarze Brett bietet Gelegenheit, auf rasche, unkomplizierte Art und Weise Meinungen von SchülerInnen zu erfahren und ihre Anmerkungen für eine individuelle Analyse (oder auch eine gemeinsame Analyse mit KollegInnen) zu verwerten.

Verlauf:

In der großen Pause wird im Klassenzimmer eine Wandzeitung befestigt, auf der ein bis drei Fragen zur Schule und/oder zum Unterricht gestellt werden, z.B.:

- Wie viele Minuten hast du gestern für deine Hausaufgaben (im Fach x oder insgesamt) gebraucht?
- Wenn du eine Sache im Unterricht (oder in der Klasse etc.) sofort ändern könntest, was würdest du ändern?

Jeder Schüler kann Aussagen auf die Wandzeitung schreiben. Nach der Pause werden die Äußerungen geordnet und - am besten mit den SchülerInnen - und analysiert.

Kommentar:

Es geht sehr schnell. Es besteht die Gefahr der sozialen Beeinflussung durch jene SchülerInnen, die als erste ihren Kommentar hinterlassen. Sie kann etwas verringert werden, wenn die SchülerInnen gebeten werden, ihre Reaktionen auf die Fragen zuerst individuell auf Kärtchen zu schreiben und diese anschließend an der Wandzeitung anzubringen.

Die Methode läßt sich auch für Schulrecherchen verwenden. In diesem Fall könnte die "schwarze Tafel" im Eingangsbereich oder sonst an einem frequentierten Ort angebracht werden und die Fragen müßten sich auf die Schule beziehen.

2.3 *Evaluations-Zielscheibe*

(Quelle: nach Eikenbusch 1997)

Zweck:

Die Methode dient der raschen Einschätzung unterschiedlicher Merkmale von Unterricht durch SchülerInnen

Verlauf:

Auf eine Tafel wird ein großer Kreis gezeichnet und in mehrere Sektoren gegliedert. Jeder Sektor bietet Raum zur Rückmeldung zu einem Merkmal des Unterrichts, zu dem ein Feedback gewünscht wird (z.B. Verständlichkeit der Erklärungen, Interesse, das der Thematik entgegengebracht wird, Bedeutsamkeit des Inhalts, usw.).

Die SchülerInnen werden gebeten, in jedem der Sektoren eine Marke (z.B. ein X) einzufügen. Je positiver sie das Merkmal einschätzen, desto näher am Zentrum des Kreises sollte ihre Marke eingefügt werden. Eine Marke am Rande der Zielscheibe zeigt im fraglichen Bereich große Unzufriedenheit. Im Anschluß werden die Ergebnisse besprochen.

Beispiel:

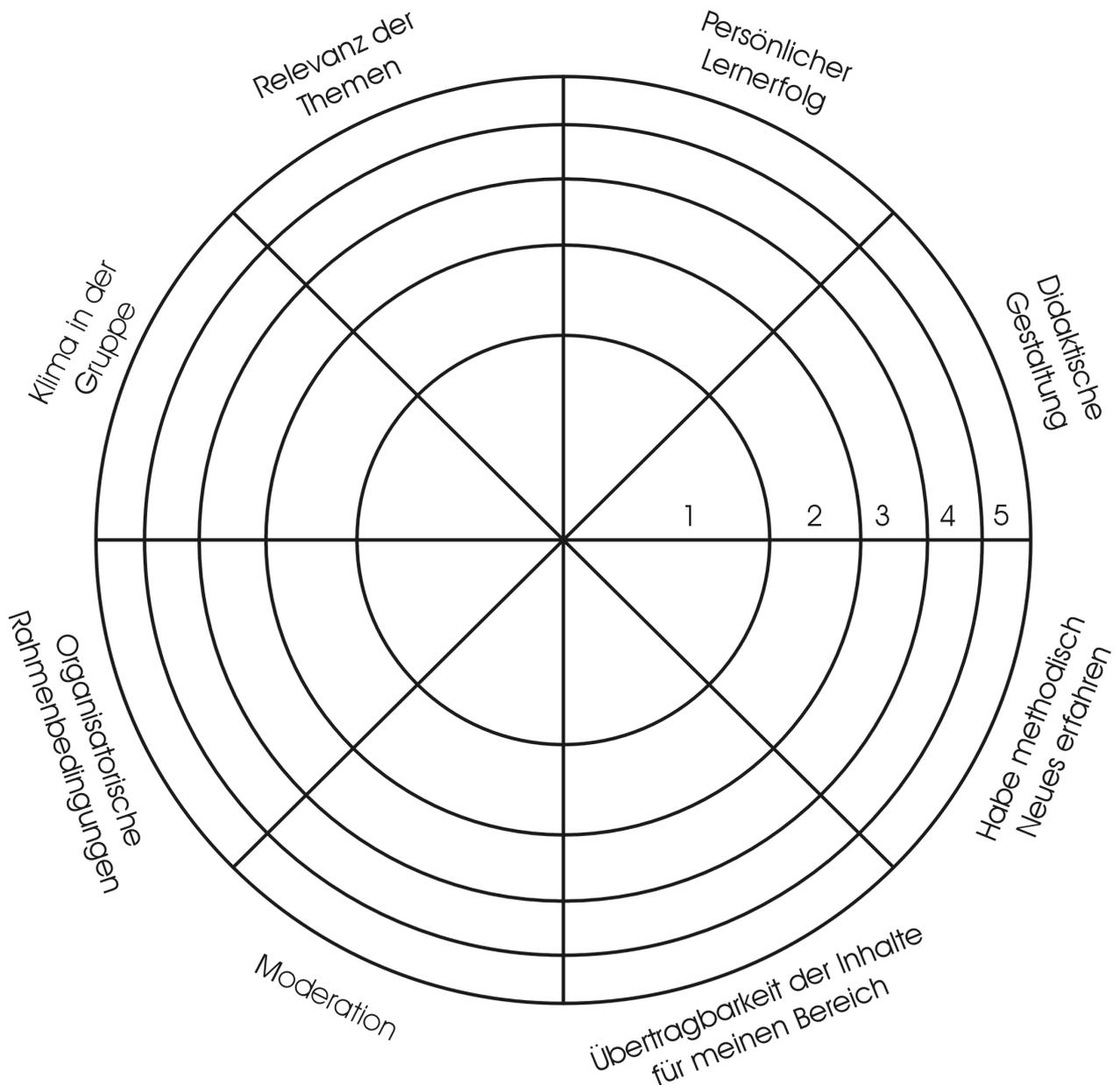
Ein Lehrer verwendete die Zielscheibe u.a. auch, um SchülerInnen einzuladen, ihren KollegInnen, die ein Referat gehalten hatten, Rückmeldung darüber zu geben. Die Sektoren der Zielscheibe erhielten folgende Beschriftung: THEMA (ist das Thema "getroffen" worden?), GLIEDERUNG (war der Aufbau nachvollziehbar?), VERSTÄNDLICHKEIT und ANREGUNGSWERT (wie interessant war die Präsentation?).

Kommentar:

Auf diese Weise entsteht sehr rasch eine Einschätzung unterschiedlicher Merkmale von Unterricht durch eine Gruppe von Personen. Starke Unterschiede in der Einschätzung können sofort zum Thema gemacht werden. Es besteht allerdings die Gefahr einer sozialen Beeinflussung durch jene Personen, die als erste ihre Marke hinterlassen. Dies wird etwas verringert bzw. "kanalisiert", wenn die Banknachbarn gebeten werden, sich jeweils auf eine gemeinsame Einschätzung zu einigen, und diese dann auf der Zielscheibe bekannt zu geben.

Evaluationszielscheibe

1. Bitte bewerten Sie mit einem Kreuzchen in jedem Segment der Zielscheibe den heutigen Tag anhand der angegebenen Teilbereiche. Je näher das Kreuzchen an das Zentrum der Zielscheibe gesetzt wird, desto positiver ist die Bewertung in dem entsprechenden Teilbereich. Punkte neben der Zielscheibe symbolisieren im fraglichen Bereich große Unzufriedenheit.
2. Bitte übertragen Sie dann Ihre Bewertungen mit Klebepunkten oder mit Kreuzchen auf die vorbereitete Zielscheibe auf dem Plakat.



Anmerkungen zur Veranstaltung:

2.4 Kurzreflexion (+/-/? Methode)

Zweck:

Mit dieser Methode können nach Abschluß einer Unterrichtseinheit oder eines größeren Unterrichtsabschnittes von den SchülerInnen allgemeine Einschätzungen eingeholt werden.

Verlauf:

1. Phase: Die SchülerInnen werden gebeten, auf einem Zettel sich zunächst individuell zu drei Fragen schriftliche Notizen zu machen (ca. 3-5 Minuten):

- "+"
 - Was hat mir gefallen?
 - Was hat mir etwas gebracht?
 - Wo war ein Lerngewinn?

- "-"
 - Was hat mir nicht gefallen?
 - Was hätte ich lieber anders gehabt?
 - Wo habe ich nichts mitbekommen?

- "?"
 - Was ist offen geblieben?
 - Welche Fragen sind entstanden?

2. Phase: Die Schülerinnen werden gebeten, sich mit ihren Banknachbarn (zu zweit bis zu viert) über die Aufzeichnungen auszutauschen und Gemeinsamkeiten zu finden (ca 5 bis 10 Minuten).

3. Phase: Je eine Schülerin dieser Kleingruppen nennt nun die Ergebnisse und der Lehrer schreibt sie entweder sichtbar und gegliedert nach "+", "-" und "?" auf die Tafel oder macht sich persönlich Notizen (ca. 10 Minuten). In dieser Phase gibt der Lehrer keinen Kommentar zu einzelnen Äußerungen ab.

4. Phase: Der Lehrer stellt - falls erforderlich - Rückfragen und nimmt zu den wichtigsten Äußerungen Stellung (ca. 5 Minuten).

Kommentar:

Die Methode bietet relativ differenzierte Rückmeldungen und ermöglicht den SchülerInnen auch, sich über Qualität selbst Gedanken zu machen. Dadurch daß eine Gruppenmeinung mitgeteilt wird, ist auch eine gewisse Anonymität des einzelnen SchülerInnen gewährleistet. Die Methode hat aber den Nachteil, daß sie eine gewisse Zeit erfordert.

2.5 Blitzlicht/Gesprächsrunde

Zweck:

Die Methode dient dem raschen Einholen von "Stimmungen" (am Anfang, zwischendurch oder am Ende einer Arbeitsphase).

Verlauf:

Zu einem Thema oder einer Leitfrage erfolgt eine Sammlung von Äußerungen (Meinungen, Einschätzungen, Fragen) von SchülerInnen. Die Äußerungen werden zuerst als Blitzlicht reihum abgefragt, ohne daß eine Diskussion der Rückfragen zugelassen wird. Zu bestimmten Äußerungen kann anschließend Gelegenheit für eine intensivere Auseinandersetzung geboten werden.

Kommentar:

Sehr schnelles Verfahren, das eine Vielfalt von nuancenreichen Mitteilungen enthalten kann.

2.6 "Zeugnis" für LehrerInnen

(Quelle: Strittmatter 1996)

Zweck:

Repräsentative Rückmeldung von SchülerInnen zu vorher vereinbarten Themen in Form eines "Zeugnisses".

Verlauf:

1. Phase: Die SchülerInnen werden vom Lehrer darüber befragt, was sie von ihm oder ihr erwarten, damit der Unterricht befriedigend und erfolgreich ist.
2. Phase: Aus den Äußerungen der SchülerInnen formuliert der Lehrer Merkmale (und fügt u.U. noch eigene Merkmale hinzu), die anhand einer fünfstufigen Notenskala bewertet werden können.
3. Phase: Dieses "Zeugnis-Formular" wird an die SchülerInnen ausgegeben und sie erhalten individuell die Gelegenheit, zu jedem Merkmal eine Note zu vergeben.
4. Phase: Die Auswertung der Zeugnisse (Auszählung, welche Noten wie häufig zu jedem Merkmal vergeben wurden) erfolgt entweder von den SchülerInnen alleine (Oberstufe) oder gemeinsam mit dem Lehrer.
5. Phase: Die Ergebnisse werden gemeinsam besprochen und Konsequenzen vereinbart.

Beispiel:

Eine Lehrerin wurde nach folgenden von den SchülerInnen definierten Kriterien beurteilt: hilfsbereit sein, verständlich erklären, Geduld haben, cool bleiben, gerecht sein. Zu jedem dieser Merkmale erhielt sie Noten von 1-5. Sie stellte auf diese Weise z.B. fest, daß sie zum Merkmal "hilfsbereit sein" trotz guter Noten von der Mehrzahl der SchülerInnen von zwei Schülern nur ein "Genügend" erhielt. Dies war für sie Anlaß, dieser Bewertung weiter nachzugehen.

Kommentar:

Eher lustvolle Art von Feedback. Es veranlaßt die SchülerInnen dazu, sich Ansprüche bzw. Kriterien auszudenken, wobei sie aber anonym bleiben. Wenn auf die Anonymität verzichtet werden kann, sollten erklärende Kommentare zu den Noten dazugegeben werden.

Die Methode könnte auch umgedreht werden: Lehrer geben SchülerInnen individuelle Rückmeldung im Hinblick auf Kriterien, die dem Lehrer wichtig erscheinen.

2.7 Stimmungsbarometer

(Quelle: modifiziert nach Strittmatter 1996)

Zweck:

Das Stimmungsbarometer soll Hinweise auf die "Stimmung" in einer Klasse geben.

Verlauf:

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

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

VARIANTE C: Auf gegenüberliegenden Wänden der Klasse wird "Stimmung GUT" bzw. "Stimmung SCHLECHT" auf Papier geschrieben. Die SchülerInnen verteilen sich im Raum, je nachdem wie weit sie sich von den jeweiligen Polen entfernt fühlen und plazieren sich danach dementsprechend. Nach einer kurzen Zeit des gegenseitigen Austauschs zwischen den beisammen stehenden Gruppen werden von jeder Gruppe Begründungen eingeholt.

Kommentar:

Unterschiedliche Wahrnehmungen werden optisch sichtbar und auch verbalisiert. Der Zeitaufwand ist relativ gering; Die Methode ist mit körperlicher Bewegung verbunden, braucht allerdings Platz.

Es besteht die Gefahr, daß die SchülerInnen von den MeinungsführerInnen in der Klasse beeinflusst werden; die nachträgliche Begründung ist daher besonders wichtig.

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

2.8 Beispiele von Fragebögen

Im Abschnitt B 1.2 wird ausführlich zur Entwicklung von Fragebögen und zu ihren Stärken und Schwächen Stellung genommen. Im folgenden werden zwei Fragebögen vorgestellt, die für Individualfeedback entwickelt wurden. Die sinnvollste Nutzung dieser und anderer Fragebögen dürfte darin bestehen, sie als "Steinbrüche" zu verwenden, aus denen je nach Bedarf geeignete Fragen ("Items") entnommen werden bzw. die als Anregung zur Konstruktion eines eigenen Fragebogens Anregungen bieten können. Die einfache Übernahme eines schon vorliegenden Fragebogens ist häufig mit Enttäuschungen verbunden, weil man hinterher mit den Ergebnissen oft recht wenig anfangen kann. Um aus einer Fragebogenerhebung wirklich Nutzen ziehen zu können, ist eine ausführliche vorherige Klärung erforderlich, zu welchen konkreten Themen Informationen gesucht werden und welcher Art die Ergebnisse sein sollten, damit sie verwertbar erscheinen. Eine sinnvolle Vorgangsweise hat z.B. die Lehrerin gewählt, deren Vorgangsweise in Abschnitt 2.5 des Methodenteils illustriert ist.

2.8.1 Fragebogen für Individualfeedback von SchülerInnen

(Quelle: Blüml 1998)

Der Stadtschulrat für Wien hat zwei Fragebögen entwickelt, einen für SchülerInnen und einen für Eltern, die inzwischen mehrfach überarbeitet worden sind und bereits an zahlreichen Schulen verwendet werden. Im folgenden wird der Schülerfragebogen wiedergegeben. Im Begleittext werden einige Anregungen gegeben, wie mit diesem Fragebogen umgegangen werden sollte:

- Die Feedbackbogen zuerst allein durchsehen, dann mit den SchülerInnen vor allem jene Punkte erörtern, bei denen Schwierigkeiten auftreten.
- Den SchülerInnen zuhören und sich für das Gespräch Zeit nehmen: sie haben meist Wichtiges zu sagen.
- Seien Sie ehrlich bemüht, Ihre Wirkung auf SchülerInnen kennen zu lernen. Der Gewinn des Feedback-Verfahrens wird dann am größten sein.
- Gerade die Fähigkeit, ohne Angst mit SchülerInnenkritik umzugehen, verschafft Respekt, gilt als Zeichen beruflicher Souveränität.
- Dem Grundsatz zu folgen "Störungen haben Vorrang", bietet die Chance, im Unterricht latent vorhandene Konflikte beseitigen zu können. Lernprobleme haben ihre Wurzel oft in der Beziehungsebene.

I. Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes

1) Die Vermittlung des Lehrstoffs ist für mich

<i>unverständlich</i>						<i>sehr gut verständlich</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

2) Querverbindungen zu anderen Fächern werden hergestellt.

<i>nie</i>						<i>häufig</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

3) Vorbereitungen: Unsere Lehrerin/ unser Lehrer bespricht mit uns, was wir lernen sollen und warum wir das lernen sollen.

<i>kaum jemals</i>						<i>immer</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

4) Beurteilung: Ich habe den Eindruck, unsere Lehrerin/ unser Lehrer beurteilt unsere Leistungen gerecht.

<i>Kaum</i>						<i>immer</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

5) Unterrichtsform: Es werden verschiedene Unterrichtsformen eingesetzt (zum Beispiel: Gruppenarbeit, Partnerarbeit, frontal,)

<i>nie</i>						<i>regelmäßig</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

6) Medien: Es werden unterschiedliche Medien eingesetzt (Buch, Kassetten, Filme, Videos, Computer,)

<i>nie</i>						<i>regelmäßig</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

7) Stärken/Schwächen der SchülerInnen werden berücksichtigt.

<i>Nie</i>						<i>immer</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

8) Gerechte Behandlung: Ich habe den Eindruck, die SchülerInnen in der Klasse werden von unserer Lehrerin/ unserem Lehrer gerecht behandelt.

<i>Nie</i>	<i>immer</i>					
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

9) Üben/Wiederholen: Neuer und weit zurückliegender Stoff werden wiederholt.

<i>Überhaupt nicht</i>						<i>regelmäßig</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

10) Kontrolle von schriftlichen Übungen: (Übungszettel, Hausübungen, Mitschriften,)

<i>nie</i>						<i>regelmäßig</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

11) Wissensvermittlung: Ich denke, dass ich durch den Unterricht unserer Lehrerin/ unseres Lehrers alles das lerne, was ich für die Prüfung brauche.

<i>Kaum</i>						<i>in jeder Hinsicht</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

II. Erzieherisches Wirken

12) Ich habe den Eindruck, meine Lehrerin/mein Lehrer ist an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen interessiert.

<i>Wenig</i>						<i>sehr</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

13) Ich habe den Eindruck, wir SchülerInnen werden geachtet und geschätzt.

<i>Kaum</i>						<i>sehr</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

14) Meine Probleme/Konflikte werden beachtet und berücksichtigt.

<i>Nie</i>							<i>immer</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

15) Wenn wir Konflikte und Probleme haben, können wir damit zu unserer Lehrerin/unserem Lehrer kommen.

<i>Kaum</i>							<i>immer</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

16) Ich werde zu selbständigem Arbeiten ermuntert.

<i>Nie</i>							<i>regelmäßig</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

17) Ich werde dazu angeregt, mir eine kritische Meinung zu bilden und sie zu äußern.

<i>Nie</i>							<i>regelmäßig</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

18) Meine Lehrerin/mein Lehrer spricht

<i>wenig verständlich</i>							<i>sehr deutlich und verständlich</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

19) Der Umgangston mit uns SchülerInnen ist

<i>ungeduldig/Zeitdruck erzeugend</i>							<i>ruhig/abwartend</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

20) Ich fühle mich ermuntert, an den Unterrichtsgesprächen in der Klasse teilzunehmen.

<i>eher abgeschreckt</i>							<i>deutlich ermuntert</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

21) Bei Prüfungen fühle ich mich

<i>eher entmutigt</i>							<i>deutlich ermuntert</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

22) Das Verhalten meiner Lehrerin/meines Lehrers bei Prüfungen

<i>macht mich unsicher</i>							<i>wirkt beruhigend auf mich</i>
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6	

23) Wenn ich etwas nicht verstehe, erklärt es mir meine Lehrerin/mein Lehrer noch einmal und auf eine andere Art - bis ich es verstehe

<i>nie</i>						<i>ja, sehr oft</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

24) Ich habe den Eindruck, meine Lehrerin/mein Lehrer ist persönlich daran interessiert und darum bemüht, dass alle SchülerInnen das Schuljahr positiv abschließen.

<i>überhaupt nicht</i>						<i>sehr interessiert</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

III Zusätzliche erfreuliche Bemerkungen

25) Unsere Lehrerin/unsere Lehrer gestaltet mit uns auch Sportfeste, Wettbewerbe und ähnliche Dinge.

<i>Gelegentlich</i>						<i>sehr oft</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

26) Unsere Lehrerin/unsere Lehrer geht auch am Nachmittag oder am Abend mit uns in Ausstellungen, in Konzerte, ins Kino, ins Theater usw.

<i>gelegentlich</i>						<i>sehr oft</i>
0	0	0	0	0	0	0
0	1	2	3	4	5	6

Zu jeder Frage können auf einem gesonderten Blatt Bemerkungen angefügt werden (Nr. angeben!)

2.8.2 Fragebogen für das Individualfeedback von Eltern

(modifiziert nach Arbeitsgruppe zur Entwicklung von Feedback-Materialien 1997).

Der folgende Fragebogen ist eine stark gekürzte und modifizierte Variante des Fragebogens einer Arbeitsgruppe des BMUK.

Vorspann:

Ich bitte Sie, die nachfolgenden Fragen zu beantworten. Ihre Rückmeldungen helfen mir bei meinem Bemühen, meinen Unterricht und die Qualität des Lehrens und Lernens kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Kreuzen Sie bitte die zutreffenden Meinungen an. Es würde mich auch freuen, wenn Sie zu gewissen Antworten eine Begründung anfügen könnten.

Besten Dank für Ihre Mitarbeit!

Wie zufrieden Sind Sie in den folgenden Bereichen?

	Sehr zu- frieden	Eher zu- frieden	Eher un- zufrieden	Sehr un- zufrieden	kein Urteil
1) Mit der Förderung und Unterstützung des Kindes (z.B. bei Schwierigkeiten)					
2) Mit dem Umfang der Hausübungen (nicht zuviel/nicht zuwenig)					
3) Mit der Schwierigkeit der Hausübungen (Ihr Kind kann im allgemeinen die Hausübung selbständig lösen)					
4) Mit der Disziplin im Unterricht					
5) Mit den Leistungsanforderungen (nicht zuviel/nicht zuwenig)					
6) Mit den Prüfungen und der Notengebung					
7) Mit der Beziehung zu Ihrem Kind					
8) Mit den Ergebnissen des Unterrichts (wieviel Ihr Kind lernt)					
9) Mit der Motivierung Ihres Kindes für das Lernen					
10) Mit der Beziehung zu den Eltern					
11) Mit der Behandlung von Beschwerden von Eltern					

2.9 Berufliches Tagebuch

(Quelle: Altrichter/Posch 1998a)

Zweck:

Periodische Aufzeichnungen in einem beruflichen Tagebuch sind eine Form des schriftlichen Nachdenkens über die eigene Arbeit. Sie können den Verlust wichtiger Informationen verhindern und Gelegenheit bieten, auf systematische Weise eigene Erfahrungen zu analysieren und aus ihnen zu lernen.

Gestaltung:

Wichtige ELEMENTE des beruflichen Tagebuchs sind:

- Beobachtungen aus dem eigenen Unterricht (Situationsbeschreibungen, Aufzeichnungen von Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Hinweise auf Dokumente (z.B. Arbeiten von SchülerInnen, Fotos u.a.m.) Es empfiehlt sich, Beobachtungen in Form von "Geschichten" bzw. Anekdoten niederzuschreiben.
- Interpretationen und Erklärungsversuche

- (Ideen, Reflexionen, Hypothesen)
- Wertungen und persönliche Assoziationen (Gefühle, Einschätzungen)
- Schlußfolgerungen (Pläne und Entwürfe, Entwicklungsinteressen).

Praktische Anregungen

- Um gezielt und ökonomisch Aufzeichnungen machen zu können, ist eine vorherige Klärung von Entwicklungsinteressen und Zielen hilfreich
- Die Beachtung sprachlicher Normen und Selbstzensur können die Entwicklung eines persönlichen Stils erschweren. (Wichtig ist vor allem der freie Gedankenfluß; literarische Maßstäbe spielen keine Rolle.) Aufzeichnungen im Forschungstagebuch haben privaten Charakter.
- Es ist empfehlenswert, sich bestimmte Zeiträume für regelmäßige Aufzeichnungen zu reservieren
- Berufliche Tagebücher eignen sich auch für das Aufbewahren (Einkleben) von unterwegs geschriebenen Notizzetteln, Fotos, Zeichnungen, Kopien von Dokumenten usw.
- Eine übersichtliche inhaltliche Struktur und graphische Gestaltung erleichtern die Orientierung:
 - Datum, Ort, Situationsmerkmale.
 - Absätze, Überschriften, Unterstreichungen.
 - Inhaltsverzeichnis, Seitenzahlen.
 - Randspalte für spätere Ergänzungen und Kommentare.
- Um möglichst viel Nutzen aus den Aufzeichnungen ziehen zu können, empfiehlt sich eine möglichst klare begriffliche und sprachliche Unterscheidung zwischen Beobachtungen von Geschehnissen und Interpretationen, Wertungen sowie Schlußfolgerungen.
- Wiederholtes Durcharbeiten des Tagebuchs für vorläufige Analysen fördert den Erwerb eines differenzierten Verständnisses von beruflichen Situationen. Die gemeinsam Diskussion einzelner Passagen mit einem "kritischen Freund" kann wertvolle zusätzliche Sichtweisen eröffnen.

2.10 Analysegespräch in einer Gruppe

(Quelle: Altrichter/Posch 1998a)

Zweck:

Diese Methode erlaubt es, das Verständnis für Situationen zu vertiefen, wobei eine Person und ihre Erfahrungen im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Verlauf:

Es beginnt, indem in einer Gruppe eine Person gewonnen wird, deren Sicht der Situation im Rahmen des Analysegesprächs durch eine Befragung ausgelotet wird.

1. Schritt: Zunächst schildert diese Person in wenigen Sätzen ihre Sichtweise eines Sachverhaltes (ca. 5 Minuten), so wie sie ihn aktuell erlebt (hat).

2. Schritt: Die übrigen TeilnehmerInnen versuchen anschließend, durch Fragen ein umfassendes, möglichst stimmiges und differenziertes Bild der Situation zu erhalten (ca 20 bis 30 Minuten). Für die Gestaltung dieser Phase haben sich drei Regeln bewährt:

- Es dürfen nur Fragen zur Situation der erzählenden Person gestellt werden; Äußerungen über ähnliche eigene Erfahrungen sollten vermieden werden. Mit dieser Regel soll eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Situation des Berichtenden erreicht werden. (Nur Fragen!)
- Rat- oder Vorschläge sind nicht erlaubt. Diese Regel soll sicherstellen, daß die Suche nach einem tiefergehenden Verständnis des Problems nicht durch die weniger mühevoll Sammlung von Rezepten gestört wird. (Keine Rat- oder Vorschläge!)
- Kritische Äußerungen (auch in Fragen verkleidete Kritik) sollen nicht zugelassen werden. Diese Regel, die vor allem am Beginn eines Gesprächs wichtig ist, soll bei der berichtenden Person den Eindruck verhindern, sie müsse sich verteidigen. (Keine Kritik!)

Auf die Einhaltung dieser mit allen TeilnehmerInnen vereinbarten Regeln sollte geachtet werden. Diese Aufgabe sollte von einem Teilnehmer übernommen werden, der aber auch selbst Fragen stellen kann. Es empfiehlt sich, die Regeln in Kurzform auf Kärtchen zu schreiben und für die ganze Gruppe sichtbar aufzulegen (z.B.: grünes Kärtchen: Nur Fragen; gelbes Kärtchen: Keine Rat- oder Vorschläge; rotes Kärtchen: Keine Kritik).

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

- Fragen zur Konkretisierung (z.B. die Bitte, ein Beispiel zu schildern oder über einen Vorfall detaillierter zu berichten).
- Fragen zum Hintergrund (z.B. die Bitte um Erläuterung der Bedingungen, unter denen eine Maßnahme getroffen wurde).
- Fragen zur Systemerweiterung (z.B. die Bitte, auf die Rolle von Personen oder Ereignissen einzugehen, die etwas mit dem Thema zu tun haben könnten, aber im Gespräch noch nicht berührt worden sind).

3. Schritt: Am Ende des Analysegesprächs folgt eine kurze Phase (ca. 5 bis 10 Minuten), in der die Regeln aufgehoben sind und die Möglichkeit besteht, eigene Erfahrungen mitzuteilen, Ratschläge zu geben und auch eine kritische Sicht einzubringen.

Kommentar:

Analysegespräche haben sich als fruchtbares Mittel zur Vertiefung des Verständnisses eines Sachverhaltes herausgestellt; dabei werden oft Zusammenhänge und neuralgische Punkte ("Knoten") sichtbar, an denen Lösungsmöglichkeiten ansetzen können.

2.11 Der Klassenrat

(Quelle: Bauer 1997)

Der Klassenrat ist eine Veranstaltung einer Klassengemeinschaft mit SchülerInnen und ein bis zwei LehrerInnen, die gemeinsam als "Klassenrat" bezeichnet werden.

Zweck:

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

Verlauf:

Auf einer Wandzeitung mit den Rubriken "Was ich gerne hätte", "Was mir nicht gefällt" und "Ich schlage vor", werden im Verlauf einer Woche Themen gesammelt, vor der Sitzung des Klassenrats (die z.B. in einer Stunde am Samstag stattfindet) geordnet und als Tagesordnungspunkte verwendet.

Für die gemeinsame Bearbeitung der Themen werden Regeln vereinbart, und ein Schüler übernimmt die Aufgabe des Moderators. Nacheinander werden Beiträge zu den Themen (nach Rednerlisten, die von SchülerInnen geführt werden) von den Beteiligten eingeholt. Anschließend erfolgt darüber eine allgemeine Diskussion. Zusätzlich wird ein Protokollheft zur Einsichtnahme für LehrerInnen und SchülerInnen geführt. Die LehrerInnen haben dieselben Rechte und Pflichten wie die SchülerInnen; auch sie müssen sich zu Wort melden oder werden zu einer Wortmeldung aufgefordert. Entscheidungen werden meist durch Mehrheitsabstimmungen getroffen.

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

Kommentar:

LehrerInnen und SchülerInnen bilden beim Klassenrat ein gleichberechtigtes Team. Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Klassenrats ist die Bereitschaft möglichst aller SchülerInnen, sich aktiv daran zu beteiligen, die sorgfältige Aushandlung der Regeln und die sofortige Thematisierung, wenn sie nicht eingehalten werden.

3. Methoden für Schulrecherchen

3.1 *Wie können allgemeine Ziele der Schule überprüfbar gemacht werden?*

(Quelle: Altrichter/Posch/Strittmatter 1998)

Zweck:

Konkretisierung von schulischen Leitideen, damit überprüft werden kann inwieweit die Alltagsrealität ihnen entspricht.

Verlauf:

Die Konkretisierung erfolgt in mehreren Schritten, an deren Ende Instrumente stehen, die geeignet erscheinen, die Realisierung eines Ziels zu überprüfen. Die Schritte werden im folgenden anhand des Themas „Klassen- und Schulklima“ illustriert.

1. Schritt (Ziele): *Was ist unser Anspruch? Was wollen wir erreichen?*

Beispiel:

- ein Schulklima, in dem sich LehrerInnen und SchülerInnen wohl fühlen und zu hohen Leistungen angeregt werden.

2. Schritt (Kriterien): *Was tun wir, um diesem Ziel zu entsprechen?*

Beispiel:

- Die Regeln für die Arbeit an der Schule werden gemeinsam erstellt und durchgesetzt
- Auf grundsätzliche Anerkennung und Wertschätzung beim Umgang miteinander wird geachtet

3. Schritt (Indikatoren): *Woran, an welchen beobachtbaren Merkmalen können wir erkennen, ob und inwieweit dieser Anspruch eingelöst wird?*

Beispiele:

- Die Lernenden unterstützen einander bei der Arbeit
- Es gibt kaum gegenseitigen Abwertungen

4. Schritt: Wie, mit welchen Methoden können wir feststellen, ob und inwieweit diese Merkmale vorhanden sind?

Beispiel:

- Gespräche mit Lernenden
- Beobachtungen und Erfahrungsaustausch
- Umfragen

Variante:

Wenn die Ziele nur geringe Komplexität aufweisen bzw. selbst relativ konkret formuliert sind, kann auf den zweiten Schritt auch verzichtet werden. Dieser Schritt dient vor allem dazu den u.U. recht großen Abstand zwischen Zielen (Schritt 1) und möglichen Indikatoren (Schritt 3) etwas zu verringern.

Kommentar:

Bei der Konkretisierung von Zielen erfolgt eine Auseinandersetzung mit Qualität. Es handelt sich um einen anspruchsvollen, analytischen und zugleich kreativen Prozeß, bei dem jeder der vier Schritte jeden anderen Schritt beeinflussen kann. Die Ausarbeitung von Indikatoren (Schritt 3) kann z.B. durchaus Rückwirkungen auf die Formulierung und das Verständnis der Kriterien (Schritt 2) und Ziele (1. Schritt) haben. Der bei dieser Auseinandersetzung erfolgende Bewußtseinsbildungsprozeß ist dabei nicht weniger wichtig als das Ergebnis, das von Schule zu Schule durchaus verschieden sein kann.

3.2 Fotoreport

(Quelle: Schratz/Steiner-Löffler 1997)

Zweck:

Mit der Methode des Fotoreports lassen sich zumindest zwei Absichten verfolgen:

- auszuloten, wo sich SchülerInnen "zu Hause" fühlen und wo nicht;
- SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, selbst als ForscherInnen aktiv zu sein und für sich relevante Erkenntnisse am Arbeitsplatz Schule zu gewinnen.

Verlauf:

Jeweils eine Gruppe von SchülerInnen bekommt einen Fotoapparat und ein Tonband und hat eine gewisse Zeit zur Verfügung, Aufnahmen zu machen. In der Gruppe muß ausgehandelt werden, wer was fotografiert. Die Gruppe durchstreift ohne Begleitung der LehrerInnen den Klassenraum und das Schulhaus und macht Aufnahmen von für sie wichtigen Stellen und bespricht dazu kommentierend das Tonband. Eventuell auftauchende organisatorische Probleme (z.B. Verfügbarkeit von Räumen) muß die Gruppe selber lösen. Die Präsentation der Fotos gemeinsam mit dem Tonbandkommentar erfolgt vor der Klasse und soll als Einstieg in die Diskussion über die "Situation" dienen. Die Ergebnisse können auch in einer schriftlichen Dokumentation mit ausgewählten Fotos und Kommentaren festgehalten werden.

Kommentar:

Der Fotoreport ist vor allem dazu geeignet, LehrerInnen gewöhnlich verborgene Werte der SchülerInnen-Kultur zugänglich zu machen. Es kommen meist überraschende Perspektiven zum

Vorschein. Die Zahl der Fotos von jeder Gruppe sollte allerdings begrenzt werden, etwa indem jeder Gruppe nur ein Film (24 Aufnahmen) zur Verfügung gestellt wird.

3.3 Kartenabfrage

(Quelle: Horster 1991)

Zweck:

Mit dieser Methode kann man auf einfache Weise erfahren, wie ein bestimmter Aspekt der Schule von mehreren Personen (dies können LehrerInnen, SchülerInnen oder Eltern sein) eingeschätzt wird.

Verlauf:

- 1) Es wird vereinbart, welcher Bereich der Schule beurteilt werden soll.
- 2) Jede teilnehmende Person erhält eine beliebige Anzahl von Karten und die Aufgabe, auf jede Karte jeweils nur eine Stärke oder Schwäche in großer, auch aus einigem Abstand gut leserlicher Schrift zu schreiben.
- 3) Die ausgefüllten Karten werden von den TeilnehmerInnen in ungeordneter Reihenfolge mit Klebestreifen an die Wand geklebt.
- 4) Anschließend werden die Karten nach den sich ergebenden Themenschwerpunkten gemeinsam geordnet (wobei ein Moderator gute Dienste leisten kann). Wenn der Sinn einer Formulierung nicht klar ist, werden Rückfragen an den Verfasser gestellt. Jeder Themenschwerpunkt wird in Form einer Überschrift über die zugeordneten Karten sichtbar gemacht.
- 5) Am Ende des Prozesses entsteht ein Bild, das eine Übersicht über Stärken und Schwächen der Schule - geordnet nach Themenfeldern - bietet.

Kommentar:

Diese Methode kann für vielfältige Themen ohne große Vorbereitung eingesetzt werden. Sie liefert eine Übersicht über die Einschätzung eines Themenbereichs durch eine bestimmte Gruppe. Durch das vorherige Beschreiben der Karten wird sichergestellt, daß die Einschätzungen aller TeilnehmerInnen berücksichtigt werden. Der Vorgang des Ordnen ist ein erster Gesprächsanlaß zur Klärung der Aspekte des gewählten Themas in der Gruppe.

Die TeilnehmerInnen sollten sich Zeit lassen, um die Vielfalt der geäußerten Beiträge zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen ohne gleich über den Inhalt einzelner Karten mit "richtig" oder "falsch" zu urteilen. Die durch das Verfahren der Kartenabfrage gewonnenen Daten können anschließend auf vielfältige Weise zur Weiterarbeit genutzt werden, etwa indem einzelnen Themen für ausführlichere Recherchen oder für die Ausarbeitung von Vorschlägen ausgewählt werden.

Die Moderation (vor allem beim ordnen der Kärtchen) sollte sicherstellen, daß alle TeilnehmerInnen in den Prozeß miteinbezogen werden. Unterschiedliche Einschätzungen über die Zugehörigkeit einer Karte zu einem bestimmten Themenfeld sollten nicht stumm hingenommen, sondern im Gespräch geklärt werden. Haben die TeilnehmerInnen nach einem ersten Ordnen der Karten den Eindruck, daß wesentliche Aspekte noch nicht berücksichtigt sind, können auch zu diesem Zeitpunkt noch weitere Karten ausgefüllt und an die Wand geklebt werden. Nachteil: Das Verfahren kostet bei größeren Gruppen viel Zeit.

3.41 8-Stunden-Evaluation (Bilanz-Konferenz)

(Quelle: Eikenbusch 1997)

Zweck:

In 18 Stunden eine Evaluation zu einem bestimmten Thema an einer Schule durchzuführen.

Verlauf:

- 1) Eine Projektgruppe bereitet zu einem vorher vereinbarten Bereich Fragen für eine schriftliche Befragung vor. Wichtig ist dabei
 - a) die Beschränkung auf ca. 10-20 Fragen und
 - b) die Vorgabe derselben Fragen an SchülerInnen und an LehrerInnen
- 2) Die Projektgruppe stellt am Nachmittag vor der Durchführung der Befragung ihre Fragen-Entwürfe der Lehrerkonferenz und der Schülervvertretung vor.
 - a) Sind die Vorgaben erfüllt?
 - b) Sind die Fragen klar und eindeutig zu beantworten? Gegebenenfalls erfolgt eine Revision.
- 3) Am Vormittag des nächsten Tages wird die Befragung durchgeführt:
 - a) im Lehrerkollegium (siehe Fragebogen a)
 - b) in allen Klassen der Jahrgänge x, y, z (siehe Fragebogen b)

Jeweils zwei LehrerInnen führen die Befragung in jeweils einer Klasse durch. Jede/r Schüler/in erhält einen Fragebogen und füllt ihn aus. Dann wird an der Wand eine große Wandzeitung befestigt, auf der der Fragebogen groß abgebildet ist. Jeder Schüler überträgt jetzt seine Angaben auf die Wandzeitung. In ca. zehn Minuten hat die ganze Klasse ihre Angaben eingetragen und kann dann bereits mit den beiden LehrerInnen eine erste Analyse durchzuführen (was fällt auf, was überrascht, was erscheint wichtig, was ist hilfreich?) und dies auf einem Plakat festzuhalten.

- 4) In der großen Pause füllen die LehrerInnen im Lehrerzimmer den Fragebogen aus und übertragen ihre Angaben ebenfalls auf eine Wandzeitung. Mindestens zwei Mitglieder der Projektgruppe sollten anwesend sein, um stellvertretend für KollegInnen die Übertragung durchzuführen, falls der Wunsch nach Anonymität besteht.
- 5) Am Nachmittag werden in einer Konferenz die Wandzeitungen aus den Klassen und aus dem Kollegium in einem großen Raum aufgehängt. Alle betroffenen LehrerInnen sowie Schülervvertreter führen eine Analyse der Ergebnisse durch und werten sie aus. Sinnvoll ist es, zuerst jedes Ergebnis für sich zu analysieren und dann erst zu einem Vergleich zwischen den Klassen und dem Kollegium überzugehen.
- 6) Am Ende der Konferenz sollten ein bis drei markante Ergebnisse sichtbar werden, zu denen in den nächsten zwölf Monaten auf jeden Fall etwas getan oder verändert werden muß.
- 7) Am nächsten Morgen werden den beteiligten Klassen (zumindest) die Ergebnisse aus (6) vorgestellt und besprochen.

Beispiel eines Fragebogens für LehrerInnen (a) und für SchülerInnen (b):

a) Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das für Ihre Arbeit am meisten zutrifft! In meinem Unterricht ...					
	immer	oft	ab und zu	selten	nie
1. helfen sich die SchülerInnen gegenseitig?					
2. arbeiten die SchülerInnen in Gruppen?					
3. stellen die SchülerInnen die Gruppenarbeiten vor?					

4. werden die SchülerInnen an der Auswahl von Unterrichtsinhalten beteiligt?					
5. wird gestört?					
6. hören die Schüler zu, wenn andere was sagen?					

b) Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das für Ihre Arbeit am meisten zutrifft! In meiner Klasse ist es so:					
	immer	oft	ab und zu	selten	nie
1. Wir helfen uns gegenseitig.					
2. Wir arbeiten im Unterricht in Gruppen.					
2. Wir stellen die Ergebnisse unserer Gruppenarbeiten vor.					
1. Wir werden von LehrerInnen an der Auswahl von Unterrichtsinhalten beteiligt.					
5. In unserem Unterricht wird gestört.					
6. Wir hören im Unterricht zu, was andere sagen.					

Kommentar:

Die Methode bietet in konzentrierter Form eine detaillierte Rückmeldung zu ausgewählten Bereichen. Voraussetzung ist allerdings, daß die gewählten Bereiche nicht zu breit angelegt sind. Je enger sich die Fragen auf ein Thema konzentrieren, desto aussagekräftiger sind die Ergebnisse.

3.5 Kräftefeld-Analyse

(Quelle: modifiziert nach Schmuck 1977 bzw. Strittmatter 1996)

Zweck:

Die Kräftefeldanalyse dient der Klärung des Spektrums hemmender und fördernder Kräfte, die in einer Institution wirksam sind und bietet ein Grundlage für Vorschläge zur Weiterentwicklung.

Verlauf:

Die Kräftefeld-Analyse geht vom derzeitigen Stand einer Institution (z.B. einer Schule) bzw. einer Subeinheit (z.B. einer Klasse) oder einer konkreten Initiative (z.B. einem Projekt) aus. Voraussetzungen für eine Kräftefeld-Analyse sind

- klare Zielperspektiven und
- ein gute, auf Daten gestützte Kenntnis der Ist-Situation des untersuchten Bereichs.

Beide sind allerdings zumeist auch während einer Kräftefeldanalyse Gegenstand der Diskussion. Die Analyse kann von einer einzelnen Person durchgeführt werden. Zweckmäßiger ist jedoch die Arbeit in einer Gruppe, weil auf diese Weise ein breiterer Erfahrungsraum genutzt werden kann.

1. **Schritt:** Es wird versucht, die in der untersuchten Situation feststellbaren förderlichen und hemmenden Kräfte zu erfassen und graphisch darzustellen (vgl. Abb.). Die Kräfte werden eingezeichnet, wobei in der Mitte des Blattes eine senkrechte Linie die Situation bzw. den „Stand der Dinge“ im Hinblick auf das Vorhaben oder die Institution symbolisiert, dem bzw. der die Kräftefeldanalyse gewidmet wird. Die Kräfte werden nun als beschriftete Pfeile in Richtung auf diese Situation eingezeichnet, die förderlichen Kräfte aus der einen und die hemmenden

Kräfte aus entgegengesetzter Richtung. In der Breite des jeweiligen Pfeils kann die vermutete Stärke der Kraft zum Ausdruck gebracht werden. Es empfiehlt sich, der Diskussion eine gewisse Zeit zu widmen, um eine allzu rasche Etikettierung von Kräften als förderlich bzw. hemmend zu vermeiden. Bei sorgfältiger Analyse stellt sich oft heraus, daß die spontane Charakterisierung von Kräften als förderlich bzw. hemmend nicht immer aufrecht erhalten werden kann und zudem Kräfte auch ambivalent, d.h. unter bestimmter Perspektive als förderlich und unter anderer Perspektive als hemmend erscheinen sein können. Es kann sich lohnen, jemanden in der Gruppe für die Rolle eines "advocatus diaboli" zu gewinnen.

2. **Schritt:** Wenn in der Gruppe ein Konsens über Stärke und Richtung der Kräfte hergestellt ist, kann überlegt werden, an welchen Kräften Entwicklungsinitiativen angesetzt werden können. Dabei gibt es grundsätzlich vier Möglichkeiten:
- eine hemmende Kraft wird vermindert
 - eine hemmende Kraft wird entfernt (etwa wenn eine hemmende Regelung außer Kraft gesetzt wird)
 - eine förderliche Kraft wird verstärkt
 - eine förderliche Kraft wird neu eingeführt

Erfahrungsgemäß zeigt sich, daß das größte Potential in der Verstärkung bzw. Neueinführung förderlicher Kräfte liegt. Die gewünschten Veränderungen im Kräftefeld können in strichlierter Form in die Pfeile eingezeichnet werden. Wenn eine förderliche Kraft verstärkt werden soll, wird z.B. der entsprechende Pfeil durch eine strichlierte Linie verbreitert.

Kommentar: Das Instrument der Kräftefeldanalyse kann auch bereits in der Planungsphase zu einem Vorhaben eingesetzt werden, um denkbare Widerstände zu entdecken und den förderlichen Bedingungen gegenüber zu stellen.

Die Kräftefeldanalyse könnte in folgende weitere Schritte eines Entwicklungsprozesses münden:

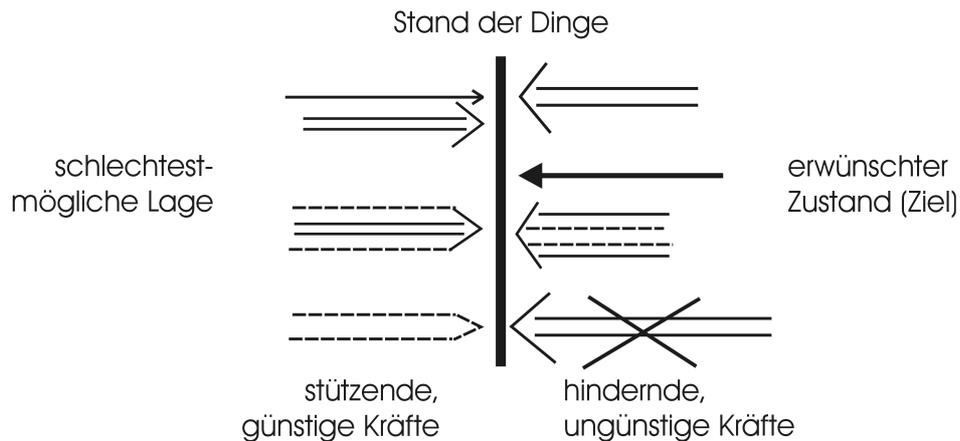
3. **Schritt:** Es wird geprüft, auf welche Weise förderliche Kräfte gestärkt bzw. hemmende Kräfte geschwächt werden können. Aus dieser Tätigkeit können sich dann konkrete Aktionspläne entwickeln.
4. **Schritt:** Es wird ein Aktionsplan erstellt und ein Konsens über realistische Maßnahmen hergestellt

Maßnahme	Wer	Wann	Reihenfolge	

5. **Schritt:** Der Aktionsplan wird einer Kritik unterzogen, indem Widerstände und Hindernisse vorweggenommen und analysiert werden.
6. **Schritt:** Der Aktionsplan wird realisiert.
7. **Schritt:** Der Erfolg wird überprüft und die erforderliche weitere Entwicklungsmaßnahmen eingeleitet.

Abb. Kräftefeld-Analyse

Kräftefeld - Analyse



3.6 Das Sechs-Boxen-Modell

(Quelle: Philip 1992)

Zweck:

Diese Methode dient der Visualisierung des Ist- und Soll-Zustandes einer Schule im Hinblick auf ausgewählte Themenbereiche anhand von Leitfragen.

Verlauf:

Mit dem Begriff "Box" sind größere Themenbereiche der Schulentwicklung gemeint, die in vorgegebenen Leitfragen aufgeschlüsselt sind und in Arbeitsgruppen bearbeitet werden können. Zu jeder Box können auch weitere "diagnostische Schlüsselfragen" gestellt werden

Die 6 Boxen können z.B. mit folgenden Schlüsselfragen versehen werden:

(1) Ziele:

Gibt es Zielklarheit? Gibt es Zielübereinstimmung? Unterstützen die KollegInnen die Ziele der Schule?

(2) Organisation/Struktur:

"Passen" die Ziele und die interne Struktur so zusammen, daß die Ziele auch optimal verfolgt werden können?

(3) Menschliche Beziehungen:

Wie wird das Schulklima eingeschätzt? Was sind Konfliktfelder und wie wird mit ihnen umgegangen?

(4) Anreize/Belohnungen:

Für welche Aktivitäten wird an der Schule instrumentell (z.B. durch Privilegien) oder symbolisch (z.B. durch Anerkennung) belohnt? Was empfinden die KollegInnen als Belohnung?

(5) Führung/Leitung:

Wie wird an der Schule entschieden? In welchen Situationen wird Leitung sichtbar?

(6) Unterstützende Regelungen:

Welche Regelungen helfen den LehrerInnen bzw. anderen Personen bei der Umsetzung der Ziele, welche behindern eher?

(7) Die Box für eigene Ideen

Für eine Zusammenfassung bzw. Präsentation der Ergebnisse kann folgender Raster dienlich sein, wobei sich empfiehlt, das bisherige Verständnis in einigen klaren Formulierungen zusammenzufassen und das jeweils wichtigste zuerst anzuführen.

Box	Was wir offiziell haben (formales System)	Was wir tatsächlich haben (informelles System)	Was wir eigentlich bräuchten (angestrebtes System)
Ziele			
Organisation / Struktur			
Menschliche Beziehungen			
Anreize / Belohnungen			
Führung / Leitung			
Unterstützende Regelungen			
Die Box für das eigene Thema			

Kommentar:

Eine Stärke des Sechs-Boxen-Modells besteht in der Möglichkeit, systemische Zusammenhänge sichtbar zu machen. Auch die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Ebene, zwischen Sach- und Beziehungsebene können zu einer differenzierten Analyse beitragen.

3.7 AbsolventInnen-Feedback

(Quelle: Krainer/Krainz-Dürr 1995)

Zweck:

Rückmeldung von AbsolventInnen über ihre Schulzeit als Beitrag zur Ist-Analyse einer Schule.

Verlauf:

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

Beispiel von einer Schule: An einer Schule wurden die Ergebnisse ausgewertet und an einem "pädagogischen Tag" vorgestellt. Zu den wichtigsten Ergebnissen gehörten an dieser Schule z.B. eine fast einhellige Wertschätzung des Klimas an der Schule ("Ich habe diese Zeit sehr angenehm erlebt") sowie deutliche Hinweise, daß die Erfahrungen an der Schule das Umweltbewußtsein stark beeinflußt hätten. Andererseits wurde Kritik geübt, daß sie in ihrer derzeitigen Situation wesentlich mehr Selbständigkeit benötigen würden, als an der Schule gefördert worden sei.

Kommentar:

Eine Stärke dieser Methode besteht in der relativ hohen Glaubwürdigkeit der Ergebnisse und der Außenperspektive von Personen, die die Schule von innen gut kennengelernt haben. Eine ähnliche Vorgangsweise wählte z.B. eine Schulleiterin, die Absolventen, die die Schule besuchten, bat, in einer der Klassen von ihren Erfahrungen nach Abschluß der Schule zu berichten und aus dieser Perspektive die Zeit an der Schule einzuschätzen (Posch/Altrichter 1997)

3.8 SWOT-Analyse

(Quelle: Altrichter/Posch 1998a)

Zweck:

Die SWOT-Analyse ist ein einfaches Analyseschema zur Selbst- oder Gruppenanalyse einer Organisation.

Verlauf:

Die SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) erfolgt in folgenden Schritten:

- (1) Denken Sie an Ihre Schule, wie sie derzeit ist (Situationsanalyse), z.B.
 - an die Leistungen, die Sie für SchülerInnen und etwaige andere Interessenten erbringt,
 - an die internen Beziehungen in Ihrer Schule und die Organisation der anfallenden Arbeiten,
 - an das Bild, das die Öffentlichkeit von Ihrer Schule hat,
 - an andere wichtige Aspekte der Schule.

Tragen Sie die gegenwärtigen Stärken (Strengths) und Schwächen (Weaknesses) "Ihrer Schule" in die entsprechenden Felder des SWOT-Schemas ein (vgl. Abb.).

- (2) Denken sie an das gesellschaftliche "Umfeld" der Schule, z. B. an
 - die bildungs- und regionalpolitische Entwicklung,
 - die soziale und kulturelle Entwicklung,
 - die demographische Entwicklung,
 - die technologische Entwicklung.

Welche Chancen (Opportunities) und Bedrohungen / Risiken (Threats) ergeben sich daraus für ihre Schule? Tragen Sie diese ebenfalls in die entsprechenden Felder des SWOT-Schemas ein (siehe Abb.).

STÄRKEN	SCHWÄCHEN
Das gefällt uns Das kann so bleiben	Das stört uns Verbesserungen sind nötig
CHANCEN	BEDROHUNGEN / RISKEN
Ansätze sind da Sie sollten weiter entwickelt werden	Absehbare bedrohliche Entwicklungen Vorbeugen tut not

Kommentar:

Durch das Nachdenken über die vier Bereiche - was sind unsere Stärken, Schwächen, Chancen und Bedrohungen / Risiken- kann der Ist-Zustand der Schule oder einer Untereinheit auf recht plastische Weise bewußt gemacht werden. Ausgehend von den Stärken kann man sich anschließend der Weiterentwicklung der Schule zuwenden.

3.9 Projektumweltanalyse

(Quelle: nach Heitger/Boos 1995)

Zweck:

Analyse des Beziehungsgeflechts eines Entwicklungsvorhabens zu seinen relevanten Umwelten.

Verlauf:

- (1) Auflisten aller relevanter Umwelten (d.h. wichtigen Personen(gruppen), außerschulischen Personen und Institutionen) für das jeweilige Projekt.
- (2) Nähere Charakterisierung der Umwelten:
Es empfiehlt sich eine grafische Darstellung, in deren Mittelpunkt die eigene Institution oder das Vorhaben, für das eine Umweltanalyse durchgeführt wird, gestellt wird. Um diesen Begriff herum werden nun die relevanten Umwelten (jeweils in einem Kreis) eingezeichnet und charakterisiert
 - nach ihrer Bedeutung für das Vorhaben (je mehr Bedeutung desto größer der Kreis in der graphischen Darstellung);
 - nach ihrer Nähe zum Vorhaben (je näher desto geringer die Distanz zum Mittelpunkt der graphischen Darstellung in dem das Vorhaben lokalisiert ist).
- (3) Beschreibung der Beziehung zwischen dem Vorhaben und der jeweiligen Umwelt aus der Sicht dieser Umwelt:
 - zentrale Erwartungen und Befürchtungen der jeweiligen Umwelt sollten gekennzeichnet werden: positive Erwartung (+), Befürchtungen (-), ambivalente Beziehung (+/-). Es empfiehlt sich, diese Erwartungen nicht nur grafisch darzustellen sondern auch

auszuformulieren und inhaltlich zu konkretisieren sowie Kriterien für eine erfolgreiche Beziehung zum jeweiligen Element der Umwelt zu benennen.

(4) Entwicklung von Strategien und Maßnahmen (aus Projektsicht) zur Gestaltung der Beziehung zu den Elementen des Umfeldes.

Wichtige Fragen zur Projektumweltanalyse sind u.a.:

- Wer aller trägt zum Gelingen des Vorhabens bei? Von welchen Personen(gruppen) und Institutionen ist der Erfolg abhängig?
- Wann ist das Vorhaben aus der Sicht von ... ein Erfolg/Mißerfolg?
- Welchen Nutzen/welche Nachteile hat das Vorhaben aus der Sicht von?
- Welchen Beitrag muß ... leisten, um einen Projekterfolg zu ermöglichen? Was braucht er dazu? Was hat er davon? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Vorgangsweise bzw. Organisation des Vorhabens?
- Wie lassen sich die Erfolgsvoraussetzungen für das Vorhaben zusammenfassen und bewerten?

Kommentar:

Wichtige Funktionen der Projektumweltanalyse sind:

- die Innen- und Aufgabenorientierung von Projekten in einer frühen Projektphase durch eine Außensicht und Marktorientierung zu ergänzen;
- ein Bewußtsein für die soziale Vernetzung eines Vorhabens zu schaffen;
- die Sinnhaftigkeit einer klaren Projektorganisation (Rollenverteilung, Art und Intensität der Kommunikation, usw.) erst durch ihre Funktionalität für die Außenbeziehungen sichtbar zu machen;
- eine projektspezifische Marketingstrategie mit konkreten und differenzierten Maßnahmen zu entwickeln.

3.10 Nominelle Gruppen-Technik (NGT)

(Quelle: Altrichter/Posch 1998a)

Zweck:

Die NGT ist eine stark durchstrukturierte Vorgangsweise, um in Gruppen einen formalen Konsens über eine Situationsdiagnose und über Handlungsstrategien zu finden.

Merkmale:

Die NGT gibt allen Gruppenmitgliedern die gleiche Chance, Ideen zu einem Thema oder einer Frage zu äußern. Sie ist geeignet, eine große Anzahl von Ideen zu generieren und erlaubt eine rasche Entscheidungsfindung. Der Ablauf wird nach detaillierten Regeln vom Moderator gesteuert. Die optimale Gruppengröße für NGT-Prozesse beträgt etwa 8 bis 15 Personen. Der Moderator einer NGT-Gruppe hat die Aufgabe, für die Einhaltung der NGT-Regeln zu sorgen, ohne selbst inhaltlichen Äußerungen zu Fragestellung abzugeben.

Verlauf:

(1) Schritt: Erklärung der NGT und Bekanntgabe der Phasen (5-15 Minuten)

Der Zweck der Methode und ihre Phaseneinteilung (mit Zeitangabe) werden dargestellt.

(2) Schritt: Bekanntgabe (u.U. Vereinbarung) und Präzisierung der Fragestellung (10 Minuten)

Die Fragestellung, die in der Regel vom Moderator oder einem Planungsteam vor der Sitzung vorbereitet wurde, wird bekanntgegeben und den TeilnehmerInnen eine gewisse Zeit zur Verfügung gestellt, in der etwaige Unklarheiten beseitigt werden können. Das Gespräch sollte an dieser Stelle nur die Formulierung der Fragestellung betreffen; inhaltliche Beiträge zur Frage selbst sollen vom Moderator konsequent auf später verschoben werden.

(3) Schritt: Individuelle, schriftliche Beantwortung (10 Minuten)

In Einzelarbeit schreiben die TeilnehmerInnen alle Antworten auf, die ihnen auf die gestellte Frage in den Sinn kommen.

(4) Schritt: Zusammentragen der Antworten (20-45 Minuten)

Reihum werden die TeilnehmerInnen gebeten, jeweils nur eine Antwort aus ihrer Liste bekanntzugeben (solange, bis alle Ideen der TeilnehmerInnen festgehalten werden). Der Diskussionsleiter hält die Äußerungen so wörtlich wie möglich auf einem großen Plakat fest. In dieser Phase sind keine Bewertungen, Interpretationen oder Diskussionen über die Äußerungen zulässig. Die Dauer dieser Phase hängt stark von der Art der Fragestellung, von der Größe und dem Einfallsreichtum der Gruppe ab.

(5) Schritt: Klärung der Äußerungen (ca. 15 Minuten)

Dieses Gespräch dient dazu, daß alle TeilnehmerInnen jede der am Plakat vermerkten Äußerungen in zufriedenstellender Weise verstehen. Soweit erforderlich wird der Autor einer Äußerung gebeten, diese zu präzisieren. In dieser Phase können auch offensichtliche Überschneidungen ausgeräumt werden, falls der Autor zu einer allfälligen Streichung seiner Äußerung seine Zustimmung gibt.

(6) Schritt: Individuelle Auswahl (5 Minuten)

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, die Äußerungen individuell studieren und anschließend jene fünf Äußerungen, die ihrer Meinung nach die wichtigsten Hinweise in Hinblick auf die gestellte Frage geben, auswählen und für sich aufschreiben.

(7) Schritt: Individuelle Reihung (5 Minuten)

Die fünf ausgewählten Äußerungen werden individuell nach Wichtigkeit gereiht. Die wichtigste Äußerung soll die Ziffer 5 (fünf Punkte), die am wenigsten wichtige die Ziffer 1 (einen Punkt) erhalten.

(8) Schritt: Zusammentragen der individuellen Reihungen (10-15 Minuten)

Die einzelnen Reihungen werden von den TeilnehmerInnen dem Moderator mitgeteilt und von diesem am Plakat vermerkt. Die Punktezahlen werden addiert und die sechs Äußerungen mit den meisten Punkten werden anschließend durch ihre Rangplätze gekennzeichnet.

(9) Schritt: Diskussion und Interpretation der Ergebnisse (ca. 30 Minuten)

Es erfolgt eine freie Diskussion über das Ergebnis der Prozedur und über Konsequenzen, die aus diesen Ergebnissen gezogen werden könnten.

Kommentar:

Die für diese Methode benötigte Zeit (ca. zwei Stunden) kann dadurch verringert werden, daß man die Anzahl der Antworten (Schritt 3) limitiert und/oder die Anzahl der zu reihenden Äußerungen (Schritt 6) auf drei oder vier verringert. Allerdings kann dies eine Reduktion der thematischen Breite bedeuten. Auch Schritt 9 kann kürzer ausfallen, insbesondere, wenn dafür eine getrennte Arbeit anschließt, in der allfällige Konsequenzen näher analysiert werden.

3.11 Was ist eine gute Schule?

(Quelle: Philipp 1992)

Zweck:

Die Methode dient der Klärung unterschiedlicher Auffassungen zur Frage, was eine gute Schule ist.

Verlauf:

- (1) **Schritt:** Jeder Teilnehmer in einer Gruppe von 6 bis 8 Personen erhält 67 Karten (in Philipp 1992, 133 - 139). Auf jeder dieser Karten steht eine Aussage, die ein mögliches Merkmal einer guten Schule beschreibt. Jeder bekommt 15 bis 20 Minuten Zeit um 5 Karten herauszuschneiden, die zusammen sein Wunschbild einer guten Schule beschreiben.
- (2) **Schritt:** Jede Gruppe versucht anschließend in der Frage, was eine gute Schule sein sollte, zu einem Konsens zu kommen. Dabei ist es wichtig, daß die Auffassungen aller Gruppenmitglieder berücksichtigt werden. Die Aussagen mancher Karten stehen einander inhaltlich sehr nahe. Durch Diskussion in der Gruppe sollten die Karten in einem ersten Schritt nach inhaltlicher Nähe geordnet bzw. gruppiert werden. Man kann auch übereinkommen, einzelne Karten, über die kein Konsens besteht, nicht weiter zu benutzen, also auszusortieren.
- (3) **Schritt:** Dann sollte versucht werden, die ausgewählten Karten zu einem "Werteprofil" zusammen zu stellen.
- (4) **Schritt** Schließlich sollte das gemeinsam entwickelte Werteprofil für die gegenseitige Vorstellung der Ergebnisse der verschiedenen Gruppen auf ein großes Blatt aufgeklebt werden und graphisch gestaltet werden.

3.12 Visualisieren von Vereinbarungen

Zweck:

Darstellung von Vereinbarungen im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses

Verlauf:

Zwischenergebnis vieler Methoden der Schulentwicklung sind Vereinbarungen über Prioritäten für weitere Entwicklungsinitiativen. Die beiden folgenden Verfahren enthalten Anregungen, derartige Vereinbarungen für alle sichtbar zu machen.

Eine Möglichkeit besteht darin, das gemeinsame Ergebnis auf einem *Plakat* darzustellen, das im Konferenzzimmer bzw. an einem anderen gut zugänglichen Ort der Schule ausgehängt wird und das auch Platz für Fragen und Kommentare läßt.

Ein solches Plakat könnte etwa folgende Angaben enthalten:

- Unsere drei wichtigsten Ziele
- Unsere nächsten Schritte (kurz-, mittel-, langfristig)
- Unser erster Termin für eine Zwischenbilanz
- Unser Termin für eine systematische Reflexion des Entwicklungsstandes

Kommentar:

Die Begriffe kurz-, mittel- und langfristig könnten z. B. genauer festgelegt werden: kurzfristig meint, daß schon in den nächsten Tagen und Wochen konkrete Aktivitäten gesetzt werden können (dabei handelt es sich oft um „Kleinigkeiten“, die aber mitunter große Auswirkungen haben können); mittelfristig meint, daß in den nächsten Monaten konkrete Planungen und erste Umsetzungen möglich sind; langfristig bedeutet, daß für weitere Schritte noch Recherchen zum besseren Verständnis der Situation eingeholt werden müssen, um dann (z. B. in 1-2 Jahren) entsprechende Planungsschritte einzuleiten.

Häufig ist es wichtig, daß die Aufgabenverteilung hinsichtlich der nächsten Schritte präzise festgelegt wird, einerseits um sie dem Vergessen zu entreißen, andererseits auch um die Transparenz über die getroffenen Vereinbarungen zu sichern. In diesem Fall bietet sich eine Verschriftlichung der Zielvereinbarungen mit Hilfe der "6-W-Fragen zur Zielvereinbarung" an:

WER?	WAS?	WANN?	WIE?	MIT WEM?	WOZU?
Verantwortliche/r	Aufgaben, Maßnahmen	Termin	Methode	Partner, Unterstützer	Ziel, Nutzen

3.13 Fragebogen für Feedback von LehrerInnen

(Quelle: Arbeitsgruppe zur Entwicklung von Feedbackmaterialien 1997, leicht modifiziert)

Zweck:

Diese Fragebogen dient der Breitbanderhebung unter LehrerInnen über diverse Aspekte von Schulqualität.

Aufbau:

Der Fragebogen besteht aus drei Teilen: Im Teil A wird zunächst nach der beruflichen Zufriedenheit gefragt, im Teil B nach speziellen Merkmalen der Schule und im letzten Teil wird in offenen Fragen die Möglichkeit zu selbst formulierten Stellungnahmen gegeben.

A) Ihre berufliche Zufriedenheit als LehrerIn an unserer Schule

		JA		NEIN	
		trifft völlig zu	Trifft Eher zu	trifft eher nicht zu	trifft über- haupt nicht zu
1	Unsere Schule ist mit Unterrichtsmaterialien (zumindest in meinen Fächern) gut ausgestattet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die Kommunikation zwischen SchulleiterIn und LehrerInnen funktioniert gut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Die Eltern an dieser Schule erkennen unsere Bemühungen nicht ausreichend an	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Im großen und ganzen werde ich von meinen SchülerInnen akzeptiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Mit der gegenseitigen Unterstützung in unserem Lehrerkollegium bin ich nicht zufrieden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Meine Freizeitaktivitäten und Hobbies bieten mir mehr Befriedigung als meine berufliche Tätigkeit an dieser Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Befriedigung als meine berufliche Tätigkeit an dieser Schule

- | | | | | | |
|----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 7 | Ich werde mit den Schwierigkeiten, die meine Arbeit hier so mit sich bringt, sehr gut fertig. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8 | Die materiellen Arbeitsbedingungen an unserer Schule sind für uns LehrerInnen sehr gut | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9 | Der Schulleiter/die Schulleiterin respektiert meine Meinung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10 | Für die Eltern an dieser Schule ist bei Problemen meist die Lehrerin/der Lehrer der Sündenbock | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11 | Als LehrerIn an dieser Schule werden einem manche Methoden verwehrt, mit denen man mit den vielen schwierigen SchülerInnen besser fertig werden könnte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12 | Mit vielen meiner ArbeitskollegInnen möchte ich privat keinen Kontakt haben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13 | Für mich überwiegen in meiner Arbeit an dieser Schule eindeutig die Vorteile bzw. die angenehmen Seiten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14 | Meine Arbeit an dieser Schule ist sehr interessant und abwechslungsreich | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15 | Unsere Schule ist mit passenden Möbeln (z.B. Sesseln, Tischen) gut ausgestattet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16 | Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin setzt auf Eigenverantwortung der LehrerInnen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17 | Die Eltern unserer SchülerInnen glauben oft, daß ihre Kinder von uns LehrerInnen ungerecht behandelt werden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18 | Ich habe zu vielen SchülerInnen auch gute persönliche Kontakte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19 | Es gibt nur sehr wenige KollegInnen an unserer Schule, mit denen ich in meinen beruflichen Interessen übereinstimme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20 | Ich habe mir schon mehr als einmal überlegt, ob es für mich nicht besser wäre, an eine andere Schule zu wechseln | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21 | Ich unterrichte sehr gerne an dieser Schule | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22 | An unserer Schule sind Klassenräume individuell, freundlich und hell gestaltet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23 | Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin hält wenig von Mitsprache und Mitbestimmung in der Schule | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24 | Ich habe das Gefühl, daß die Autorität von uns LehrerInnen bei den Eltern immer mehr schwindet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25 | Der Umgang mit den SchülerInnen macht mir sehr viel Freude | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26 | Ich habe im Lehrerkollegium viele gute Freunde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27 | Ich denke, ich kann auf das, was ich an dieser Schule schon geleistet habe, mit Recht stolz sein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28 | Meine Arbeit hier bietet mir genügend Gelegenheiten, meine Fähigkeiten zu entfalten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29 | Über die räumlichen Verhältnisse an unserer Schule kann ich nicht klagen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30 | An dieser Schule gibt es außergewöhnlich viele schwierige SchülerInnen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31 | Ich vermisse an unserer Schule oft das Fachgespräch mit anderen KollegInnen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32 | Als LehrerIn dieser Schule bin ich in der Öffentlichkeit sehr angesehen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33 | Unsere Schule hat mehr ProblemschülerInnen als andere Schulen in der Umgebung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

34	Ich habe von KollegInnen unserer Schule schon viele gute Ratschläge und Anregungen erhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Ich treffe mich mit manchen KollegInnen meiner Schule auch regelmäßig außerhalb der Dienstzeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin versucht, uns LehrerInnen zu unterstützen und unsere Arbeit zu erleichtern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Mit der Diensteinteilung bzw. dem Stundenplan an der Schule bin ich sehr zufrieden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Wie zufrieden fühlen Sie sich an dieser Schule insgesamt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					
		sehr zufrieden		sehr unzufrieden	

B) Spezifische Merkmale unserer Schule

	JA		NEIN	
	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
An unserer Schule orientiert man sich an überdurchschnittlich hohen fachlichen Leistungsstandards	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wissen und Kompetenz werden an dieser Schule sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen hoch geschätzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kümmern sich die LehrerInnen um ihre SchülerInnen sehr - wenn notwendig, stehen sie den SchülerInnen jederzeit zu einem persönlichen Gespräch zur Verfügung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An unserer Schule übernehmen die SchülerInnen gerne und oft Verantwortung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bestehen ermutigende und wertschätzende Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin führt seine/ihre Aufgaben in Zusammenarbeit mit LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern durch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein wichtiges Anliegen dieser Schule ist es, die Bildungschancen für SchülerInnen aus unteren sozioökonomischen Schichten zu verbessern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die LehrerInnen an dieser Schule halten die Erfüllung ihres Erziehungsauftrags für ebenso wichtig wie die Wissensvermittlung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In dieser Schule wird genau darauf geachtet, daß die psychische Belastung der SchülerInnen (Schulangst und Schulstreß) nicht zu groß wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Angebot an dieser Schule (Wahlfächer, Kurse, Übungen) bietet vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für LehrerInnen und SchülerInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Lehrerkollegium setzt sich intensiv mit gesellschaftlichen Veränderungen und aktuellen Herausforderungen sowie ihren Konsequenzen für unsere Schule auseinander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In regelmäßigen Diskussionen wird versucht, gemeinsame Wertvorstellungen zu formulieren und weiter zu entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Eltern an dieser Schule sind intensiv in das schulische Geschehen einbezogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

An dieser Schule arbeiten wir seit langem bewußt an der Verbesserung der Unterrichtsqualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die LehrerInnen an dieser Schule engagieren sich stark im Bereich der Lehrerfortbildung und in der pädagogischen und fachlichen Weiterbildung, z. B. auch als Vortragende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewalt zwischen SchülerInnen und Vandalismus spielen an unserer Schule keine Rolle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AbsolventInnen unserer Schule sind besonders erfolgreich, in anderen weiterführenden Schulen genauso wie auch im späteren Berufsleben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Unterricht in dieser Schule wird auf besondere Lebens- und Praxisnähe geachtet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LehrerInnen und SchülerInnen sind innovativen Lehr- und Lernformen gegenüber aufgeschlossen und versuchen immer wieder, neue Ideen in den Unterricht einzubringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin nimmt die pädagogischen Aufgaben an der Schule mindestens genauso wichtig wie die administrativen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischen unserer Schule und unserem Umfeld (Wirtschaft, Kultur, Sport etc.) bestehen enge Beziehungen, die zu interessanten gemeinsamen Aktivitäten führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Schule beteiligt sich gerne an Wettbewerben und fördert dazu gezielt die besonders leistungsfähigen SchülerInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere SchülerInnen sind überwiegend positiv zur Schule eingestellt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Schule scheint für SchülerInnen und Eltern attraktiv zu sein, denn häufig haben wir mehr Anmeldungen als vergleichbare Schulen in unserer Umgebung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An dieser Schule werden Regeln für wichtige schulische Bereiche (z. B. Stundenplan, Klassenverteilung, Fünf-Sechs-Tage-Woche) vernünftig diskutiert und demokratisch ausgehandelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn bei uns einmal Regeln aufgestellt werden, dann versuchen alle Lehrer, diese auch konsequent zu handhaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diese Schule ist durch ein reichhaltiges und abwechslungsreiches Schulleben (auch außerhalb der Schulzeit) geprägt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht (Schwänzen) ist kein Problem an dieser Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C) Wenn Sie möchten, können Sie hier genauer angeben, was Ihnen an dieser Schule gefällt oder mißfällt bzw. was eine besondere Stärke oder Schwäche dieser Schule ist

Mir gefällt / eine besondere Stärke dieser Schule ist es,

.....

.....

.....

Mich stört / eine besondere Schwäche dieser Schule ist es,

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

Was gehört in dieser Schule nach Ihrer Meinung am dringendsten verbessert und warum?

.....
.....

4. Methoden zur Moderation von Gruppen

4.1 Einführung

Nach Klebert (1991) ist Moderation "ein Handwerk und eine Kunst zur Verbesserung menschlicher Kommunikation". Moderieren heißt den Prozeß der Kommunikation in Gruppen fördern. Der Moderator (die Moderatorin, das Moderationsteam) sieht sich nicht als Experte für die inhaltliche Auseinandersetzung. Diese Verantwortung bleibt Sache der Gruppe. Der Moderator versucht vielmehr,

- den Gruppenprozeß zu verstehen,
- den Arbeitsprozeß (Arbeitsschritte, Ergebnisse, Vereinbarungen) für alle transparent zu machen,
- die TeilnehmerInnen zur Reflexion über ihre Arbeit anzuregen,
- ihnen ihr eigenes Verhalten bewußt zu machen (indem er der Gruppe Feedback gibt).
- und methodische Hilfen anzubieten.

Einige allgemeine Ansprüche an den Moderator

- Der Moderator sollte eine gewisse *Distanz* zu allen Äußerungen bewahren, damit die ihm überantwortete "Strukturhoheit" gewahrt bleibt: Alle Äußerungen sind "Meinungsäußerungen" und als solche hinterfragbar.
- Der Moderator sollte allen Äußerungen der TeilnehmerInnen *grundsätzliche Anerkennung* entgegen bringen und sich nicht von einer Gruppe vereinnahmen lassen.
- Der Moderator sollte die inhaltliche *Entscheidungshoheit der Gruppe als Gruppe* (gegenüber der Dominanz einzelner TeilnehmerInnen) schützen.
- Er sollte die Gruppe inhaltlich auf der "Spur" halten, d.h.
 - * Gemeinsames und Trennendes (z.B. Widersprüche) herausarbeiten bzw. thematisieren;
 - * klären, was jeweils geschieht bzw. laut Plan eigentlich geschehen sollte. Während einer Arbeit ist es oft nötig, daß der Moderator auf die "Metaebene" geht, d.h. an das vereinbarte Programm (bzw. Thema) erinnert und Abschweifungen thematisiert;
 - * Themen (Zusammenhänge) visualisieren;
 - * Zwischenergebnisse zusammenfassen.
- Er sollte darauf achten, daß die Arbeit einer Gruppe eine ihren Zielsetzungen *förderliche organisatorische Struktur* erhält,
 - *daß die Arbeitsphasen und -schritte allen TeilnehmerInnen klar sind und von Ihnen akzeptiert werden;
 - *daß die Arbeiten je nach Einschätzung der Erfordernisse plenar, in Halb-, oder Kleingruppen, paarweise oder einzeln erfolgen. Bei schwierigen (komplexen oder kontroversiellen) Fragen ist eine Verringerung der Gruppengröße oft notwendig;
 - *daß eine möglichst *produktive Mischung* von Information, Diskussion, Analyse, individuellem Nachdenken, Erarbeitung von Vorschlägen etc. entsteht;
 - *daß bei Gruppenarbeit innerhalb jeder Gruppe die für die Organisation der Arbeit notwendigen Rollen verteilt werden. Zu den wichtigsten Rollen gehören folgende:

Auf das Thema achten: Dafür sorgen, daß in der Gruppe ein *gemeinsames* Verständnis der Aufgabenstellung entsteht und daß die Gruppe beim Thema bleibt.

Auf die Beteiligung achten: Darauf achten, daß sich möglichst alle Mitglieder in der Gruppe konstruktiv an der Arbeit beteiligen (können) und miteinander in einer Form kommunizieren, die für eine produktive Arbeit förderlich ist.

Auf die Zeit achten: Darauf achten, daß innerhalb der Gruppe eine zeitliche Struktur vereinbart wird und der vereinbarte zeitliche Rahmen auch eingehalten wird;

Auf die Mitteilung nach außen achten: Darauf achten, daß wichtige Aussagen, Fragen, Ideen etc. schriftlich festgehalten werden und die zur Weitergabe nach außen gedachten Informationen in der Gruppe akkordiert werden.

Anregungen zur organisatorischen Gestaltung einer Moderation

(1) Vorbereitung der Moderation:

- Thema klären (Worum geht es? Tagesordnung?) und der Hintergründe (z.B. Wie kam es zum Thema?)
- Besorgen der erforderlichen Unterlagen (z.B. Protokoll der letzten Zusammenkunft)
- Rollen klären (wer sind Betroffene und Beteiligte?)
- Ziele klären (welches Ergebnis wird erwartet?)
- Rahmenbedingungen klären (Wer sind die TeilnehmerInnen? Wie wird eingeladen? Wo und wann soll die Zusammenkunft stattfinden und wie lange soll sie dauern?)
- Materialien besorgen (Karten, Plakatpapier, Schreibmaterial etc.)
- die Dramaturgie der Moderation vorbereiten (Wie soll sie ablaufen? Welche Methoden erscheinen zweckmäßig?)

(2) Moderation am Beginn einer Gruppenarbeit:

- In manchen Fällen kann ein *langsames Sich-Einstimmen auf den Beginn* mit small talk, gemeinsamem Kaffee, gegenseitigem Erzählen etc. sehr hilfreich sein, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.
- Die *Verantwortungsverteilung* innerhalb der Gruppe klären. Es sollte geklärt werden, für welche Aufgaben der Moderator die Verantwortung übernimmt und welche von einzelnen TeilnehmerInnen übernommen werden: Zur Verantwortung des Moderators sollte in jedem Fall gehören, darauf zu achten, daß die Gruppe beim Thema bleibt und am Ende der Sitzung ein Ergebnis erzielt wird. Die Rollen des "Zeithüters" (achtet auf die Einhaltung der Zeit), des Schriftführers (führt das Protokoll) und allenfalls des Präsentators sollten eher von TeilnehmerInnen übernommen werden.
- Den *Zeitrahmen* vereinbaren: Wieviel Zeit steht zur Verfügung? Wie teilen wir sie ein? Pausen?
- An die Vergangenheit anknüpfen: Welche Vorerfahrungen und bereits *bestehende Vereinbarungen* (z.B. das Protokoll der letzten Sitzung) sind wichtig?
- Die *Ziele* der Zusammenkunft vereinbaren: Was wollen wir bis zum Schluß erreichen? Wie würde ein akzeptables Ergebnis aussehen?

(3) Moderation während einer Gruppenarbeit:

- *Strukturvorschläge machen*, damit einzelne Arbeitsschritte auseinander gehalten werden und offene aber zeitlich nicht passende Fragen nicht verloren gehen (Fragen- bzw. Themenspeicher);
- Darauf achten, daß ein *Aktions- bzw. Maßnahmenplan* entsteht;

- in Phasen der Unsicherheit die Stimmung in der Gruppe erheben und den Stand der Arbeit mit den Erwartungen vergleichen lassen;

(4) Moderation am Ende einer Gruppenarbeit:

- *Festhalten der Vereinbarungen:* Was haben wir erreicht? Wie verhält es sich zu den Erwartungen?
- Den weiteren *Handlungsbedarf klären* (Was geschieht mit den Ergebnissen, Papieren etc.? Wer macht was, wie und bis wann?)
- Zu Vorüberlegungen für die *nächste Zusammenkunft* anregen: Themen für die Tagesordnung, Termin; wer wird eingeladen und wer ladet ein?
- Abschließende *Feedbackrunde* einleiten: Was gibt es noch zu sagen? Was ist offen geblieben?

Einige konkrete Beispiele für Interventionen

- Was ist jetzt realistisch bearbeitbar? Wie gehen wir vor? Wer hat Vorschläge?
- Problemklärung: "Was verstehen wir unter X (Problem, Frage, Thema, Begriff, ...)?"
"Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus?"
- Prüfung, ob für eine Entscheidung genügend Informationen vorliegen: Haben wir X ausreichend besprochen? Was müssen wir wissen, um X entscheiden zu können?
- Vorschläge zur Entscheidung vorlegen: "XY ist der Vorschlag. Was meinen andere dazu?"
"Können wir das als beschlossen akzeptieren?"
- Rückfragen: "Können Sie das noch etwas näher ausführen, ein Beispiel geben?" "Wie sehen die anderen das?"
- Interpretationshilfen: "Ich habe das so verstanden". "Ich verstehe das als Hinweis auf ..."
- Indirekte Anerkennung von Beiträgen: Auf Beiträge mit Nennung des Namens des Autors verweisen bzw. auf ihnen aufbauen.
- Abweichende Äußerungen schützen: durch Formulierungshilfen oder Thematisierung (Wie sehen das andere?).
- Thematisierung unterschwelliger Äußerungen: z.B. indem nachgefragt wird, was mit einer bestimmten Frage intendiert wird.
- Analysegesprächstechnik anwenden (vgl 3.4), etwa wenn unfruchtbare Streitgespräche drohen.

Ein wesentliches Element von Moderation ist die Visualisierung. Durch verschiedene Verfahren der Visualisierung soll

- die Vielfalt der einzelnen Meinungen überschaubar und Beziehungen zwischen Auffassungen sichtbar werden;
- die Unterscheidung zwischen wesentlicher und unwesentlicher Information erleichtert werden;
- im Prozeß gesammeltes Wissen verfügbar gehalten werden;
- die Identifikation der TeilnehmerInnen mit dem erreichten Ergebnis unterstützt werden.

In größeren Gruppen erweist es sich als vorteilhaft, wenn die Moderation von einem Team (im Idealfall ein Mann und eine Frau) wahrgenommen wird. In diesem Fall kann eine Aufgabenteilung vorgenommen werden: während z.B. eine Person moderiert, achtet die andere Person auf den gesamten Prozeß. Damit können in Pausen Wahrnehmungen und Beobachtungen besprochen und in der Folge im Moderationsdesign berücksichtigt werden.

Moderieren kann man nicht aus Büchern erlernen, sondern nur über eigene Erfahrungen. Allerdings bietet die Literatur viele Anregungen und technische Tips. Eine sehr reichhaltige Sammlung von

Moderationsmethoden, die sich für den Schulbereich geeignet erwiesen haben, findet sich in Brauneck/Urbanek/Zimmermann (1997). Für die folgende Zusammenstellung wurden Methoden vor allem unter den Gesichtspunkten der Praktikabilität und Einfachheit der Durchführung ausgewählt.

4.2 Vorschläge zur schriftlichen Präzisierung von Vorhaben

Zweck:

Übersicht über wichtige Fragen, zu denen bei einem Projekt Entscheidungen getroffen werden müssen.

Verlauf:

Bei einer Projektplanung empfiehlt es sich, drei Ebenen zu unterscheiden: die sachliche Ebene (Gegenstand des Projekts, Zielsetzung, Ausgangssituation, Hauptaufgaben, Methoden und Ressourcen), die soziale Ebene (Auftraggeber, Auftragnehmer, Projektteam und spätere Anwender) und die zeitliche Ebene (erster Schritt, Anfang und Ende des Projekts). Die Ebenen werden in der folgenden Übersicht näher dargestellt:

1. Sachliche Ebene

- Bezeichnung des Projekts:
- Zielsetzung:
 - Was soll erreicht werden?
 - Woran ist der Erfolg erkennbar?
- Ausgangssituation:
 - Problemstellung
 - Rahmenbedingungen
 - Anlaß für das Projekt
- Hauptaufgaben:
 - Was sind die wichtigsten Tätigkeiten?
 - Was sollte vermieden werden?
- Methoden:
- Ressourcen:
 - Personelle Ressourcen
 - Materielle Ressourcen

2. Soziale Ebene

- Auftraggeber
- Auftragnehmer
- Projektteam
- Wer soll die Ergebnisse des Projekts nutzen?

3. Zeitliche Ebene

- Erste Aktivität
- Beginn des Projekts
- Wichtige Ereignisse (Meilensteine)
- Letzte Aktivität
- Ende des Projekts

Kommentar:

Das Schema kann Anregungen bieten, dient jedoch eher als Orientierungshilfe, das je nach Projekt flexibel interpretiert werden muß:

4.3 *Bienenkorb / Minidiskussion*

(Quelle: Brauneck/Urbanek/Zimmermann 1997)

Zweck:

Nach einer Phase der Informationsaufnahme oder nach einer Phase intensiver Einzelarbeit sollen alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit erhalten, das Erfahrene zu diskutieren.

Verlauf:

Alle TeilnehmerInnen werden gebeten, mit ihren Nachbarn Zweier- Dreier- oder Vierergruppen zu bilden und sich über das Erfahrene auszutauschen. Dabei bleiben die TeilnehmerInnen an ihren Plätzen, drehen sich nur einander zu. Bei Gruppen, die das Verfahren noch nicht kennen, kann es nötig sein, die Paar- bzw. Gruppenbildung durch den Moderator vorzunehmen. Der Zeitrahmen hängt vom Ziel bzw. den vorhergehenden Phasen ab.

Beispiel:

Nach einem Impulsreferat bedankte sich der Vortragende für das konzentrierte Zuhören der TeilnehmerInnen und forderte sie auf, mit dem Nachbarn zu zweit oder zu dritt über das Gehörte zu sprechen. Dabei ergaben sich eine Reihe von Fragen, die anschließend gestellt wurden.

Kommentar:

Im Gespräch mit Nachbarn kann das Aufgenommene sofort gedanklich verarbeitet werden. Verständnisprobleme können klarer bewußt werden. Auch die Bereitschaft, Fragen zu stellen, nimmt meist zu, wenn man bemerkt, daß andere TeilnehmerInnen ähnliche oder gleiche Fragen haben.

Die Methode kann auch mit dem Ziel eingesetzt werden, Fragen (zum Vortrag, zu einem Text, der gelesen wurde usw.) zu entwickeln. Auf diese Weise läßt sich auch eher die peinliche Stille vermeiden, die manchmal auf die Aufforderung entsteht, an den Vortragenden Fragen zu richten.

4.4 *Brainstorming*

(Quelle: nach Brauneck/Urbanek/Zimmermann 1997)

Ziel:

Es sollen zu einem Thema möglichst rasch und möglichst viele Ideen, Eindrücke, Erfahrungen gesammelt werden.

Verlauf:

Das Problem oder Thema wird angeschrieben. Falls noch Fragen zum Verständnis des Themas auftauchen, sollten diese beantwortet werden. Anschließend erklärt und begründet der Moderator die folgenden Regeln, die gleichzeitig für jeden sichtbar angeschrieben werden.

- Jede Idee ist willkommen, auch wenn sie unrealistisch klingt!
- Quantität ist wichtiger als Qualität!
- Kritik an vorgebrachten Äußerungen ist nicht erlaubt!
- Lassen Sie sich auch von den Ideen der anderen TeilnehmerInnen inspirieren!

Die wichtigste Begründung dieser Regeln besteht darin, daß auf diese Weise eine starke Dynamik ausgelöst werden kann, Einfälle zu einem Thema zu produzieren. Diese würde z.B. durch spontane kritische Äußerungen sofort gebremst werden.

Die TeilnehmerInnen sammeln nun in einer vorher vereinbarten Zeit (meist genügen 5 bis 10 Minuten) Ideen, die vom Moderator oder einer beauftragten Person (z.B. auf einer Flipchart festgehalten werden. Die Sammlung kann mündlich erfolgen oder auch schriftlich (siehe das folgende Beispiel). In beiden Fällen ist es wichtig, daß sie sofort für alle sichtbar festgehalten werden, damit eine gegenseitige Stimulierung erfolgen kann.

Beispiel:

Zum Thema: “Didaktische Leitungen an Schulen - Überlegungen zur Konzeption einer Lehrerfortbildung” wurden nach einer kurzen Einführung in die Regeln die TeilnehmerInnen gebeten, ihre Gedanken zum Thema auf Karten zu notieren (ein Gedanke pro Karte). Die Karten wurden vom Moderator gesammelt und laufend für die TeilnehmerInnen sichtbar an eine Pinwand geheftet. Anschließend wurden sie nach gemeinsam gefundenen Kriterien strukturiert.

Kommentar:

Es ist wichtig, die Ideen erst nach dem Brainstorming einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Das Brainstorming sollte einen “spielerischen” Charakter erhalten, damit neue, unkonventionelle Ideen eine Chance erhalten.

4.5 Kognitive Landkarte (Mind Map)

(Quelle: nach Brauneck/Urbanek/Zimmermann 1997)

Ziel:

Diese Methode hilft, das subjektive Geflecht von Bedeutungen und Nebenbedeutungen eines Themas und seine Komplexität bzw. Vernetztheit sichtbar zu machen.

Verlauf:

Zunächst einigt sich die Gruppe auf ein Thema, zu dem alle TeilnehmerInnen ihre Gedanken, Gefühle, Erinnerungen oder Ideen in einer geordneten Form darstellen sollen.

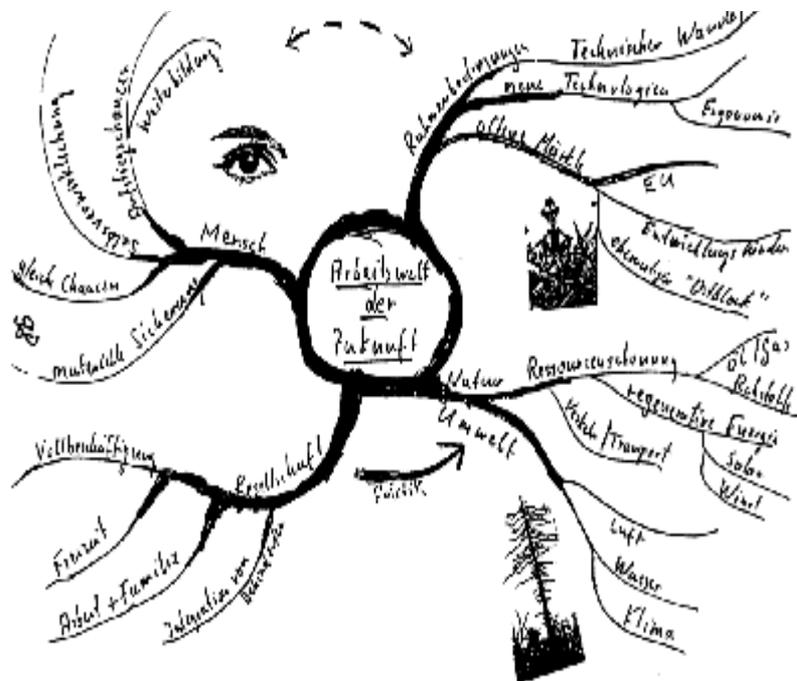
1. Schritt: Ein Begriff, der das Thema kennzeichnet, wird in die Mitte eines Blattes geschrieben.
2. Schritt: Um dieses Thema werden nun Wörter (auch kurze Sätze, Zeichnungen, Grafiken) geschrieben. Auf diese Weise entsteht eine Art Landkarte des Gedachten, Gefühlten, Erinnerungten, Geplanten und Erwünschten. Bedeutsame Inhalte werden von weniger wichtigen Bereichen optisch unterschieden und Beziehungen, gegenseitige Abhängigkeiten verdeutlicht.
3. Schritt: Danach werden die TeilnehmerInnen ersucht, ihre Produkte zu erläutern und miteinander zu vergleichen.
4. Schritt: Als Ergebnis kann eine gemeinsame komplexe und übersichtlich geordnete kognitive Landkarte der Gruppe entstehen.

Kommentar:

Kognitive Landkarten lassen sich (je nach Thematik) auch in Partner- und Kleingruppen erstellen. Die Methode ist gut geeignet zur Förderung der Kommunikation über ein Thema und zur Klärung komplexer Zusammenhänge. Sie liefert eine Struktur von Ideen, die immer wieder Anlaß zu

Diskussionen, zu Ergänzungen oder sonstigen Veränderungen bieten kann. Ähnlich wie bei Collagen können dabei auch Fotos und andere Darstellungsformen sinnvoll verwendet werden.

Beispiel:



4.6 Reizwortassoziationen

(Quelle: nach Brauneck/Urbanek/Zimmermann 1997)

Ziel:

Diese Methode dient der Sammlung von Ideen, Eindrücken, Erfahrungen zu unterschiedlichen "Reizwörtern" zu einem Themenbereich. Sie soll ein großes Spektrum an auch emotional belegten Erfahrungen sichtbar und besprechbar machen.

Verlauf:

Der Moderator liest den Teilnehmern nacheinander Begriffe ("Reizwörter") vor, die mit dem Thema, das bearbeitet werden soll, in enger Verbindung stehen. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, zu jedem Begriff ihre spontanen Assoziationen auf vorbereitete Karten zu schreiben. Die ausgefüllten Karten werden umgedreht, um eine gegenseitige Beeinflussung zu vermeiden. Den TeilnehmerInnen wird ausdrücklich zugestanden, bei bestimmten Reizwörtern zu passen.

Die beschriebenen Karten werden eingesammelt, vom Moderator geordnet (am besten während einer Kaffeepause) und ausgehängt. Im anschließenden Plenum diskutiert und kommentiert die Gruppe das Ergebnis. Zur Aufgabe des Moderators gehört es, die Aufmerksamkeit der Gruppe von den Details immer wieder auf die Zusammenhänge zwischen den Assoziationen und dem zu bearbeitenden Thema zu lenken und die Nutzung der Ergebnisse für die Vereinbarung der weiteren Vorgangsweise zu sichern.

Beispiel:

Bei einer Reizwortassoziation zum Rahmenthema "Ermutigende Erziehung" wurden folgende Reizwörter verwendet::

- Ich als Pädagoge
- Ich als Kind meiner Eltern
- Ich und meine Schulleitung
- Ich und meine schwierigsten SchülerInnen
- Ich und mein größter pädagogischer Erfolg

Kommentar:

Die TeilnehmerInnen sollte Karten unterschiedlicher Farbe erhalten (für jedes Reizwort eine Farbe) oder die Karten auf andere Weise kennzeichnen, damit ihre Assoziationen später den Reizwörtern zugeordnet werden können. Mit dieser Methode werden Einstellungen, Emotionen, Erfahrungen und Vorurteile recht gut sichtbar. Sie ist deshalb eher zur Anregung von Selbstreflexion geeignet als zur gemeinsamen Bearbeitung eines Themas. Die Spontanität und die stichwortartigen Äußerungen lassen meist keine differenzierte Annäherung an ein komplexes Thema zu.

4.7 Vom Ist zum Soll

(Quelle: nach Brauneck/Urbanek/Zimmermann 1997)

Ziel:

Individuelle und anschließend gemeinsame Analyse der Ist-Situation an der Schule. Sie dient als Grundlage für eine Diskussion wünschenswerter Zustände und für die Ausarbeitung von Entwicklungsinitiativen.

Verlauf:

1. Schritt: Die TeilnehmerInnen werden gebeten, in Einzelarbeit ihre persönlichen Arbeits- und Problemsituationen (positive wie negative Elemente) schlagwortartig auf Karten festzuhalten.
2. Schritt: In der nächsten Phase beginnt eine Person, die Ergebnisse zu erläutern, indem sie dabei ihre Karten an eine Plakatwand heftet oder auf dem Boden auslegt. Der Nächste schließt sich an und ordnet seine Karten - soweit ihm dies möglich ist - den bereits vorliegenden Karten zu, usw., bis die Karten aller TeilnehmerInnen vorliegen.
3. Schritt: Diskussion der aus den Karten ersichtlichen Situationsanalyse
4. Schritt: im Gespräch oder auch in einer weiteren Einzelarbeit (wie in Schritt 2) werden Merkmale wünschenswerter Zustände benannt und auch wieder schriftlich fixiert.
5. Schritt: Ausgehend von der Frage "Wie können wir die Kluft zwischen Ist- und Sollstand überbrücken?" werden Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten diskutiert, die anschließend in Kleingruppen weiter konkretisiert werden.

Beispiel:

An einer Schule wurde die fachübergreifende Kooperation im Lernbereich Naturwissenschaften bearbeitet. Ausschnitte aus den Ergebnissen:

(1) Klärung der Ist-Situation (Schritte 1 bis 3)

- Negative Elemente: Fachidiotie, fachliche Borniertheit, Schmoren im eigenem Saft, Konkurrenzdenken, keine Zeit für Gespräche, ...
- Positive Elemente: Hohe Fachkompetenz, fruchtbare Pausengespräche, Materialaustausch, nette KollegInnen, ...

(2) Klärung der Soll-Situation (Schritt 4)

Mehr Kommunikation, Fachbereichskonferenzen organisieren, fachübergreifende Materialien entwickeln, Teamteaching, Hospitationen, ...

(3) Vom Ist zum Soll (Schritt 5)

Initiative ergreifen, Schulleitung gewinnen, im kleineren Bereich mit Kooperationen beginnen, Materialien austauschen, bewährte Kooperationsmodelle kennenlernen, ...

Kommentar:

Im methodischen Ablauf sollte für Abwechslung gesorgt werden. In den ersten beiden Phasen könnte auch im "Zurufverfahren" gearbeitet werden, bei dem der Moderator die schlagwortartige Fixierung der Situationsanalyse und Zuordnung an der Plakatwand selbst durchführt. Dies empfiehlt sich auch dann, wenn die TeilnehmerInnen mit der "Kartentechnik" keine Erfahrung oder innere Widerstände dagegen haben. Allerdings steigt damit die Gefahr, daß die soziale Hierarchie in einer Gruppe das Spektrum an Äußerungen verringert.

4.8 *Wandspeicher*

(Quelle: nach Brauneck/Urbanek/Zimmermann 1997)

Ziel:

Ideen, die während der Bearbeitung eines Themas auftreten, aber nicht sofort bearbeitet werden können, sollen festgehalten und sichtbar gemacht werden.

Verlauf:

Die klassische Form des Wandspeichers ist der Themenspeicher. Während der Bearbeitung eines Themas steht den TeilnehmerInnen an einer Wand des Raumes oder auf einem Flipchart Raum für Äußerungen zur Verfügung, die im Augenblick nicht bearbeitet werden können, die aber innerhalb der Veranstaltung oder auch später noch bearbeitet werden sollten.

Andere Formen des Wandspeichers sind die "Ideenwand" (für Verfahrensvorschläge, Sachbeiträge, Zusatzinformationen, u.a.) und die "Klagemauer", auf der TeilnehmerInnen Unmut, Ärger, Frustration usw. äußern können.

Beispiel:

Bei einer Besprechung über Gewalt im Schulalltag ergaben sich u. a. folgende Eintragungen:

Am Themenspeicher:	Sanktionen
Auf der Ideenwand:	Versetzte Pausen
An der Klagemauer:	zuviel Theorie und zuwenig praktisch Beispiele.

Kommentar:

Themenspeicher und Ideenwand bewahren wichtige, aber im Moment ihres Auftretens unpassende Aspekte der Arbeit vor der Vergessenheit und entlasten die TeilnehmerInnen und den Moderator. Allerdings sollten beide Speicher mehrmals in den Blick genommen werden und Entscheidungen getroffen werden, wie mit diesen Hinweisen umgegangen werden soll.

Wandspeicher bieten den TeilnehmerInnen die Chance, während der Arbeit laufend Feedback zu geben. Sie haben unter Umständen auch eine Ventilfunktion für die TeilnehmerInnen und können dem Moderator wichtige Hinweise über die Stimmung geben. Sie sind allerdings nur sinnvoll, wenn der Moderator auch bereit ist, auf die Äußerungen zu reagieren.

4.9 *Wie war unsere Sitzung heute?*

(Quelle: nach Arbeitspapier von Strittmatter 1995)

Zweck:

Rasche Rückmeldung über die Einschätzung einer Arbeitsgruppensitzung durch die TeilnehmerInnen, um Stärken und Schwächen zu identifizieren und Verbesserungen einzuleiten.

Verlauf:

Der Fragebogen wird gegen Ende einer Arbeitsgruppensitzung an die TeilnehmerInnen mit der Bitte um Beantwortung verteilt.

Datum:Thema/Themen:

1.	Das Ziel/die Ziele der Sitzung war(en) unklar, verworren	1 2 3 4 5 6 7	Das Ziel/die Ziele der Sitzung war(en) mir klar
2.	Es war(en) kein(e) Themenschwerpunkt(e) erkennbar; alles war gleich (un)wichtig	1 2 3 4 5 6 7	Es waren deutliche Prioritäten gesetzt, die Themenschwerpunkte markiert
3.	Die für die Diskussion / Entscheidung nötigen Informationen fehlten	1 2 3 4 5 6 7	Die für die Diskussion / Entscheidung nötigen Informationen waren verfügbar
4.	Die Zeit für die Bearbeitung der Themen/Ziele war falsch bemessen	1 2 3 4 5 6 7	Die Zeit für die Bearbeitung der Themen/Ziele war ausreichend
5.	Die gewählten Arbeitsmethoden waren der Art der Aufgabenstellung nicht angepaßt	1 2 3 4 5 6 7	Die gewählten Arbeitsmethoden waren der Art der Aufgabenstellung angepaßt
6.	Die Beteiligung war ungleich, einige waren dominant, andere kamen nicht zum Zuge	1 2 3 4 5 6 7	Die Beteiligung war ausgeglichen, alle kamen mit gleichem Gewicht zum Zuge
7.	Ich hatte den Eindruck, daß meine Beiträge nicht gefragt waren und nicht gehört wurden	1 2 3 4 5 6 7	Ich hatte den Eindruck, daß meine Beiträge gefragt waren und gehört wurden
8.	Ich fühlte mich gedrängt, beeinflusst, vereinnahmt	1 2 3 4 5 6 7	Ich fühlte mich frei, das zu äußern, was ich wollte
9.	Ich bekam nicht die Unterstützung, die ich gebraucht hätte	1 2 3 4 5 6 7	Ich bekam die Unterstützung, die ich gebraucht habe
10.	Die Gruppe war nicht konstruktiv, nicht auf ein gemeinsames Ziel hin orientiert	1 2 3 4 5 6 7	Die Gruppe war konstruktiv, auf ein gemeinsames Ziel hin orientiert

Kommentar:

Es kann zweckmäßig sein, die Ergebnisse zu Beginn der nächsten Sitzung kurz vorzustellen (etwa, indem auf einem Fragebogen zu jeder Frage die Zahl der angekreuzten Antwortvorgaben dazugeschrieben wird), zu besprechen und Konsequenzen zu vereinbaren. Es ist zu erwarten, daß die Streuung der Antworten bei diesem Fragebogen recht groß ist. Von besonderem Interesse sind daher die positiven und negativen Extreme.

C Literatur

- ALTRICHTER, H./BUHREN, C.G.: Schulen vermessen oder entwickeln? In: journal für schulentwicklung, Jg.1, 1997, Nr.3, 22-29.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht - Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1998a, 3. Auflage.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Qualitätssichernde und -entwickelnde Systeme an österreichischen berufsbildenden Schulen. Klagenfurt 1998b. Forschungsbericht, Ms.
- ARBEITSGRUPPE ZUR ENTWICKLUNG VON FEEDBACK-MATERIALIEN: Feedback Materialien zur Qualitätsentwicklung - Pilotversion. Wien: BMUK 1997.
- BAUER, C.: Der Klassenrat. Nr. 221 der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“. Klagenfurt: IFF 1997.
- BRAUNECK, P. / URBANEK, R. / ZIMMERMANN, F.: Methodensammlung. Anregung und Beispiele für die Moderation. Kartei. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997.
- DUBS, Rolf: Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen 1998.
- HEITGER, B./BOOS, F.: Projektmanagement. Seminarunterlagen. Wien: Beratergruppe Neuwaldegg, 1995, 21-25. Ms.
- BLÜML, K.: Was taugt die Schule? Schüler und Eltern geben Rückmeldung. In: Friedrich Jahresheft 1998, 41-43.
- KLEBERT, K. / SCHRADER E. / STRAUB W.: Moderationsmethode. Hamburg 1991
- MÜLLER, J.: Der Weg zur Moderation und Lernbegleitung. Anleitung für selbständiges, erfolgreiches Lernen und Arbeiten in der Zukunft. Methoden, Schlüsselqualifikationen, Praxisbeispiele für Ausbilder, Lehrer sowie Vorgesetzte in Unternehmen. Zürich: SVEB 1992.
- EIKENBUSCH, GERHARD: Der kleine Methoden-Koffer: Evaluation kann man nicht einfach nachmachen - Man muß sie aber auch nicht jedes Mal neu erfinden. In: Pädagogik, Nr. 5, 1997, S. 30-34.
- HORSTER, L: Wie Schulen sich entwickeln können. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1991.
- IBY, H./RADNITZKY, E.: Qualitätsentwicklung mit Programm. Leitfaden - Entwurf. Wien: BMUK 1997.
- KRAINER, K./KRAINZ-DÜRR, M.: Nachlese zum Projekt „Schulentwicklung BG/BRG Schwechat“, Block II. Klagenfurt, IFF 1995, 3-13.
- PHILIPP, E.: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim: Beltz 1992.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studienverlag 1997.
- SCHMUCK, R.A., et al.: The Second Handbook of Organisation Development in Schools. Palo Alto 1977.
- SCHRATZ, M./STEINER-LÖFFLER, U.: Achtung Aufnahme! - SchülerInnen erforschen Schulkultur. In: journal für schulentwicklung, Jg.1, 1997, 3, 79-82.
- SEIFERT, W. J.: Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Bremen: GABAL 1994.
- STRITTMATTER, A: Qualitätsevaluation in Schulen. Werkzeugkästen. MS. Sempach 1996.
- STRITTMATTER, A.: Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. In: journal für schulentwicklung Jg.1, 1997a, Nr.3, 22-29.
- STRITTMATTER, A.: "Eine knüppelharte Sache". Schulen erproben redliche Selbstevaluation. In: Pädagogik, 1997b, Nr. 5, 16-20.

- STRITTMATTER, A.: Bedingungen für die Aufnahme von Neuerungen an Schulen. Paper für den "International Workshop for School Transformation" vom 26.-28.2.98 in Berlin. Sursee: PALCH 1998, Ms.
- WOHLGEMUTH, A. (Hrsg.): Moderation in Organisationen. Problemlösemethode für Führungsleute und Berater. Bern: Haupt 1993.