

Claus G. Buhren

PÄDAGOGIK

Selbstevaluation in der Schule



E-Book inside

BELTZ

Bühren

Selbstevaluation in der Schule

Claus G. Buhren

Selbstevaluation in der Schule

BELTZ

Prof. Dr. Claus G. Bühren ist Professor für Schulentwicklung und leitet die Abteilung für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25783-3 Print
ISBN 978-3-407-29557-6 E-Book (PDF)

© 2018 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Herstellung: Michael Matl
Satz: paginamedia GmbH, Hemsbach
Druck: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Umschlaggestaltung: Victoria Larson
Umschlagabbildung: istock © friztin
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
1. Evaluation – wofür brauchen wir das eigentlich?	9
1.1 Evaluationsprojekte an vier Beispielen	9
1.2 Ebenen der Evaluation	13
1.3 Evaluation und Qualitätssicherung	14
2. Evaluation, Bestandsaufnahme, Assessment und Feedback – was ist der Unterschied?	17
2.1 Eine Arbeitsdefinition der Evaluation.	19
2.2 Bestandsaufnahme	21
2.3 Assessment.	23
2.4 Feedback	24
2.5 Formen der Evaluation	24
3. Methoden und Instrumente – was brauchen wir zur Evaluation?	27
3.1 Methoden der Datensammlung	28
3.2 Leitfaden-Gespräch	29
3.3 Fragebogen.	32
3.4 Beobachtungen	37
3.5 Exkurs: Lehrer und Schüler entwickeln ein Evaluationsinstrument	39
3.6 Dokumentenanalyse	42
3.7 Praxisbeispiel: Ratingkonferenz	44
3.8 Welche Methode ist die richtige?	47
4. Wie plane ich eine Evaluation?	49
4.1 Klärungen	49
4.2 Evaluationsgruppe bilden.	50
4.3 Evaluationsdesigns entwickeln.	51
4.4 Ethik und Kultur der Evaluation.	57
5. Wie formulieren wir Ziele, Kriterien und Indikatoren?	60
6. Das Geheimnis der Zahlen – was verraten uns die Evaluationsdaten?	67
6.1 Absolute und relative Häufigkeiten	68
6.2 Anonymität von Daten	75
6.3 Wertmaßstäbe oder Standards.	75

7. Ergebnisse und Konsequenzen – was passiert nach der Datenerhebung?	77
7.1 Ergebnispräsentation in Evaluationskonferenzen	77
7.2 Perspektiven – was folgt nach der Datenauswertung?	81
7.3 Konsequenzen	83
7.4 Entwicklungsschwerpunkte und Projektplanung	84
8. Selbstevaluation – welche Rolle können Schülerinnen und Schüler spielen?	92
8.1 Schülerselbstbeobachtung	93
8.2 Lehrerevaluation – was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können	101
9. Der Blick von außen – was leisten »kritische Freunde«?	107
9.1 Ziele des Peer Reviews	107
9.2 Der Blickwinkel der Peers	108
9.3 Planung eines Peer Reviews	109
9.4 Praxisbericht: Peer Review in der Elinor-Ostrom-Schule in Berlin . .	110
10. Ein Fallbeispiel – was können wir aus der Praxis lernen?	122
11. Anhang	128
11.1 Indikatorensammlungen	128
11.1.1 Indikatoren für den Unterricht	128
11.1.2 Indikatoren für Lehrerkooperation	134
11.1.3 Indikatoren für Schulleitungshandeln	136
11.2 Instrumente der Evaluation	139
11.2.1 Evaluationszielscheibe	139
11.2.2 Lehrerfragebogen zu Freiarbeit und Wochenplanaufgaben . .	140
11.2.3 Unterrichtsevaluation – Gruppenarbeit Schülereinschätzung	144
11.2.4 Beispiele für Selbstbeobachtung und Selbstbewertung von Schülerinnen und Schülern aus dem Modellversuch QuiSS . .	145
11.2.5 Selbstbeobachtung: Mündliche Beteiligung	149
11.2.6 LiU Selbsteinschätzung	151
11.2.7 Vorlage für einen Fragebogen	155
11.2.8 Ratingkonferenz	156
Internetlinks	157
Literaturverzeichnis	159
Glossar	162

Einleitung

Es ist ziemlich genau 20 Jahre her, seit 1997 die erste Publikation zur Selbstevaluation in Schulen erschien – damals im Eigenverlag des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Anlass war ein Modellprojekt der Bund-Länder-Kommission, an dem sich drei Bundesländer (Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen) beteiligten, um mit insgesamt zehn Schulen erste Schritte und Erfahrungen auf dem Weg zu schulinternen Evaluationsprozessen zu unternehmen.

In diesen zwei Jahrzehnten hat sich im Hinblick auf die Evaluation in Schule und Unterricht sicherlich einiges verändert. In vielen Bundesländern ist die externe Evaluation in Form der Schulinspektion eingeführt worden – und inzwischen teilweise wieder abgeschafft worden. In der Folge scheint die Selbstevaluation oder schulinterne Evaluation wieder wichtiger zu werden. Es gibt eine Fülle von Informationsportalen der einzelnen Bundesländer zum Thema »Evaluation« und selbst kommerzielle Anbieter haben in der Evaluation einen Markt gefunden.

Für die Qualitätssorge und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht ist die Evaluation ein unverzichtbares Mittel geworden. Dies mag in manchen Kollegien immer noch ein Anlass für kontroverse Diskussionen sein. Fakt ist allerdings, dass es im Grunde kaum eine Alternative zur Selbstvergewisserung ebenso wie zur Rechenschaftslegung über schulische und unterrichtliche Prozesse gibt. Ein völliger Verzicht auf Evaluation wäre gleichbedeutend mit einem großen Verlust an Professionalität im Lehrerberuf. Denn welcher Berufsstand, welches Berufsfeld kann es sich leisten, ohne eine Form von interner oder externer Qualitätssicherung und Qualitätsbewertung auszukommen? So ist es auch kaum überraschend, dass Selbstevaluation zu einem zentralen Kriterium der Bewerbung von Schulen für den Deutschen Schulpreis geworden ist.

Dennoch zählt Evaluation weiterhin nicht zum Standardrepertoire von Schulen. Es wird in Kollegien immer noch als Zusatzaufgabe verstanden, die einerseits zeitaufwendig ist und andererseits nicht unmittelbar einen Mehrwert für die eigene Unterrichtsarbeit erschließen lässt. Genau hier möchte dieses Buch ansetzen: Es ist als eine Art Synopse meiner langjährigen Erfahrung in der Begleitung und Beratung von Schulen entstanden, die Evaluation in unterschiedlicher Form und in unterschiedlichem Ausmaß angewendet haben. Somit ist das Buch aus der Praxis entstanden und für die Praxis geschrieben worden.

Die einzelnen Kapitel des Buches sind mit Fragen überschrieben, die alle wesentlichen Aspekte und Bereiche eines Evaluationsprozesses behandeln und ausführlich beschreiben. Es beginnt mit den grundsätzlichen Fragen zur Evaluation, die sich ein Kollegium oder eine Arbeitsgruppe möglicherweise am Anfang des Prozesses stellen (Kapitel 1 und 2). Hier geht es vielleicht auch noch um die Überzeugungsarbeit, die einzelne Lehrerinnen und Lehrer oder die Schulleitung leisten müssen, um möglichst viele ihrer Kolleginnen und Kollegen ins berühmte Boot zu holen. Es geht aber auch um Abgrenzungen zu anderen Verfahren der Bewertung, der Rückmeldung oder Be-

urteilung, wie beispielsweise Feedback oder Assessment. Die ersten beiden Kapitel sollen sozusagen Klarheit über die Selbstevaluation im Allgemeinen und im Besonderen verschaffen.

In den folgenden drei Kapiteln wird die Planung und Vorbereitung einer Evaluation detailliert beschrieben. Hier geht es um unterschiedliche Methoden und Instrumente der Evaluation, um die Entwicklung und Erarbeitung eigener Fragebögen, Beobachtungsbögen oder Leitfäden für Interviews und Ratingkonferenzen. Die Kapitel sind mit vielfältigen Beispielen aus der Evaluationspraxis von Schulen angereichert und verdeutlichen anschaulich, wie und in welcher Form die Selbstevaluation eines schulischen Projektes, eines Unterrichtsbereiches oder eines Schwerpunktes des Schulprogramms bewerkstelligt werden kann.

Die nächsten beiden Kapitel sind der Dateninterpretation und der Datenrückmeldung gewidmet. Dem Prinzip »keine Evaluation ohne Konsequenzen« folgend werden Möglichkeiten der Datenanalyse anhand von Beispielen beschrieben und diskutiert sowie die unterschiedlichen Formate einer Datenrückmeldung oder Evaluationskonferenz vorgestellt.

Die letzten drei Kapitel des Buches greifen hingegen besondere Aspekte der Evaluation auf. In Kapitel 8 wird die Selbstevaluation von Schülerinnen und Schülern als Verfahren der Unterrichtsevaluation konkretisiert. Im neunten Kapitel ist der Blick von außen das Thema, als Ergänzung zur schulinternen Evaluation im Sinne des sogenannten Peer Reviews, und im letzten Kapitel wird noch einmal anhand eines Fallbeispiels der gesamte Zyklus einer Selbstevaluation durchgespielt.

Der umfangreiche Anhang des Buches enthält neben einer Sammlung von Indikatoren für die Erstellung eigener Evaluationsinstrumente auch eine Reihe von Beispielen solcher Instrumente aus der Schulpraxis. Eine Liste mit kommentierten Internetlinks zum Thema »Evaluation« und ein Glossar ergänzen den Anhang.

Zum Schluss noch ein kleiner Lesehinweis: Dieses Buch kann man Kapitel für Kapitel durcharbeiten – besonders dann, wenn noch keine Vorerfahrungen mit Evaluationsprozessen in der Schule vorhanden sind. Es kann aber auch entsprechend der Fragestellungen der einzelnen Kapitel zurate gezogen werden, wenn es darum geht, einzelne Aspekte in einem Evaluationsprozess zu klären oder Anregungen und Unterstützung zu erhalten.

»Es gibt nichts Gutes, außer man tut es«, hat einmal Erich Kästner gesagt. Dies möchte ich für die Selbstevaluation von Schule ebenfalls in Anspruch nehmen.

Köln, im Dezember 2017

Claus G. Bühren

1. Evaluation – wofür brauchen wir das eigentlich?

Wenn man Lehrkräften diese Frage stellt, würde eine Mehrheit der Befragten mit hoher Wahrscheinlichkeit die Meinung vertreten, dass wir Evaluation gar nicht brauchen. Damit verbunden wäre dann sicherlich der bekannte Spruch, dass »vom Wiegen und Messen die Kuh auch nicht fetter wird«. Diese Meinung hängt zum einen mit vielfältigen Erfahrungen mit Evaluationsprozessen und -projekten zusammen, die keinerlei nachhaltige Wirkung in der Schule, im Unterricht und damit auch bei den Kolleginnen und Kollegen hinterlassen haben; zum anderen – und dies ist meine Erfahrung – mit einer halbherzigen oder gar falschen Herangehensweise an Evaluation und nicht zuletzt mit einer überhöhten Erwartungshaltung bei allen Beteiligten.

Evaluation kann ein wirkmächtiges Instrument für Lehrerkollegien oder Lehrerteams sein, wenn es darum geht, Schule und Unterricht systematisch zu reflektieren, zu bewerten und Veränderungs- und Verbesserungspotenziale zu erkennen. Die Erkenntnis alleine führt aber noch nicht zu Veränderung, genauso wenig wie der Unterricht im Allgemeinen und jede einzelne Unterrichtsstunde im Besonderen zu einem Wissens-, Erfahrungs- und Kompetenzzuwachs bei Schülerinnen und Schülern führt. Deshalb ist auch manche ausgefallene Unterrichtsstunde möglicherweise gewinnbringender für die Schülerinnen und Schüler als eine gehaltene. Es kommt wie immer darauf an, wie Evaluation gestaltet, organisiert und angewendet wird.

Die Hattie-Studie (2009, dt. Übersetzung 2014) hat der »formativen Evaluation« (der begleitenden Evaluation) einen äußerst hohen Effekt zugesprochen. Mit einem Effektmaß von 0.90 rangiert die Evaluation an dritter Stelle aller 138 Faktoren bezogen auf den akademischen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Dies ist ein außerordentlich hoher Wert, der offensichtlich auch in den verschiedenen Studien, die hier über einen Zeitraum von 20 Jahren einbezogen wurden, unverändert geblieben ist. Doch wie bei allen Faktoren der Hattie-Studie kommt es auch hier auf die Details an: in diesem Fall auf das Ziel, auf den Zweck und auf den Anwendungsbereich einer Evaluation.

Ich möchte an einigen kurzen Fallbeispielen aus der Praxis verdeutlichen, was die Zielsetzungen, der Ertrag und der Nutzen von Evaluation sein können.

1.1 Evaluationsprojekte an vier Beispielen

Die *Regenbogen Grundschule* arbeitet seit einigen Monaten an der Überarbeitung ihres Schulprogramms. Eine Gruppe aus dem Kollegium hat alle Einzelaspekte zusammengetragen, die bisher Bestandteil des Schulprogramms waren. Dazu zählen unter anderem der offene Unterrichtsbeginn am Morgen, die aktive Pause, die Mittagsbetreuung

in Zusammenarbeit mit einer Sozialpädagogin und Eltern, die Freiarbeit und die Wochenplanarbeit im Unterricht. Doch die Gruppe möchte das Schulprogramm nicht nur als eine Aufzählung von Aktivitäten und Angeboten verstehen, sondern auch als eine Vereinbarung über pädagogische Zielsetzungen und Prinzipien, die das Kollegium dieser Schule verfolgt und auch nach außen vertreten kann und will. Zudem soll ein Arbeitsprogramm für die nächsten zwei bis drei Jahre das Schulprogramm konkretisieren. In den Prozess der Formulierung und Abstimmung dieses Teils des Schulprogramms möchte die Arbeitsgruppe das gesamte Kollegium einbeziehen. Dazu entwickelt sie einen kurzen Fragebogen, mit dem sie das Kollegium auffordert, anhand von 15 vorformulierten pädagogischen Zielsetzungen eine persönliche Bewertung im Sinne einer Rangfolge oder Prioritätensetzung vorzunehmen. Darüber hinaus können inhaltliche Schwerpunkte benannt werden, die in den nächsten Jahren in das Arbeitsprogramm einfließen sollen. Die Auswertung der Befragung soll als Grundlage für eine pädagogische Konferenz dienen, in der abschließend über die pädagogischen Zielsetzungen und die Arbeitsschwerpunkte des Schulprogramms beraten wird. Die Ergebnisse fließen dann in die weitere Arbeit der Arbeitsgruppe »Schulprogramm« ein.

Die *Petersen Gesamtschule* praktiziert seit einigen Jahren in den Klassen 7 bis 9 ein Lernbüro-Konzept, an dem die Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre und Mathematik beteiligt sind. In den insgesamt fünf Lernbürostunden pro Woche haben die Fächer jeweils Stundenanteile hineingegeben. Die Schülerinnen und Schüler können in den Stunden auf eine Vielzahl von Materialien zum selbstständigen Arbeiten zurückgreifen; zum Teil werden über längere Phasen Projekte durchgeführt oder über einen Wochen- und Monatsplan Aufgaben und Arbeitsvorhaben strukturiert. Auch wenn das Konzept in all den Jahren nie ernsthaft infrage gestellt wurde, so mehren sich doch seit einem halben Jahr die Stimmen im Kollegium, die eine Überprüfung des Konzeptes fordern. Denn durch informelle Gespräche im Kollegium hat sich herausgestellt, dass die Lernbürostunden in einigen Klassen offenbar nicht mehr im Sinne des Konzeptes eingesetzt werden, sondern für Hausaufgaben oder gar Klassenarbeiten benutzt werden. Eine Arbeitsgruppe entschließt sich, die Praxis des Lernbüros an der *Petersen Gesamtschule* einmal genauer zu untersuchen. Hierzu soll ein Fragebogen für Schüler und Lehrer entwickelt werden, der eine Bewertung möglichst vieler Aspekte der Lernbüroarbeit vorsieht, und es wird erwogen, über einen längeren Zeitraum die Lernbürostunden in allen Klassen zu hospitieren. Darüber hinaus will man Kolleginnen und Kollegen einer Gesamtschule in der Nachbarstadt, die ebenfalls seit einigen Jahren mit dem Lernbüro arbeiten, zur nächsten Lehrerkonferenz einladen. Dies ist mit der Idee verbunden, einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zu organisieren, der auch wechselseitige Hospitationen vorsieht.

Im *Albrecht Dürer Gymnasium* will eine Arbeitsgruppe ein neues Konzept für die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler entwickeln. Denn eine eher informelle Befragung ehemaliger Schüler hatte ergeben, dass nur etwa die Hälfte nach dem Abitur ein Studium beginnt, die anderen hingegen den Weg in eine berufliche Ausbil-

dung einschlagen. Hierzu will man nun die Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 nach Interessensschwerpunkten befragen. Eine weitere Umfrage bei den ortsansässigen Firmen und Betrieben soll einerseits Erwartungen und Anforderungen an Abiturienten als künftige Berufseinsteiger klären. Andererseits möchte man so Kontakt zu potenziellen Anbietern von Praktikumsplätzen aufbauen. Eine Befragung der Eltern soll deren grundsätzliche Meinung zu den Plänen der Schule erheben, aber auch Unterstützungsmöglichkeiten bei der Praktikumsplatzsuche ausloten. Alle Ergebnisse und Erkenntnisse sollen in das neue Konzept der Berufsorientierung und in ein Curriculum für ein neues zweistündiges Wahlfach in Klasse 9 und 10 münden.

Die *Merian Realschule* hat auch in diesem Jahr an den VERA-8-Tests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch teilgenommen. Die Ergebnisse sind in Deutsch und Englisch sehr positiv, in Mathematik sind sie eher unterdurchschnittlich und weisen zudem eine hohe Leistungsheterogenität in den vier parallelen Klassen des Jahrgangs auf. Die Fachschaft Mathematik nimmt diese Ergebnisse sehr ernst und will den Ursachen für das eher mäßige Abschneiden ihrer Schülerinnen und Schüler auf den Grund gehen. Den Mitgliedern der Fachschaft ist dabei durchaus bewusst, dass die Gründe nicht in erster Linie bei den Schülern zu suchen sind, sondern dass die methodische und didaktische Lernprozessgestaltung der Lehrkräfte ein wesentliches Moment des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler darstellt. Die Fachschaft hat sich deshalb dazu entschlossen, einen Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler zu erstellen, in dem konkrete Lernarrangements, Aufgabenstellungen, Unterstützungsformen etc. im Mathematikunterricht aus Schülersicht bewertet werden, um anhand dessen zunächst in der Fachschaft und schließlich auch gemeinsam mit der Schülerschaft Optimierungen vorzunehmen.

Alle vier Beispiele machen deutlich, dass sich Evaluation in einem Spannungsverhältnis zwischen Rechenschaftslegung und Entwicklung bewegt. Rechenschaftslegung in dem Sinne, dass sich die Schule oder eine Gruppe aus dem Kollegium dazu entschließt, ihre pädagogische und unterrichtliche Praxis einer systematischen Prüfung zu unterziehen. Eine solche Rechenschaftslegung orientiert sich an den eigenen Zielen ebenso wie an curricularen und ministeriellen Rahmenvorgaben und Richtlinien, soweit diese in den Zielen nicht ohnehin aufgenommen sind. Die Rechenschaftslegung der eigenen Arbeit, bezogen auf den Unterricht oder auch auf extracurriculare Aktivitäten des Kollegiums, hat dabei zwei Funktionen: Sie dient erstens der (Selbst-)Überprüfung oder (Selbst-)Kontrolle des unterrichtlichen und erzieherischen Handelns und zweitens der Verbesserung und Optimierung von Schule und Unterricht, was den Entwicklungsaspekt von Evaluation unterstreicht.

Entwicklung kann einerseits auf Veränderung abzielen, sozusagen als Konsequenz aus der Überprüfung oder Untersuchung eines bestimmten Bereiches. Die Veränderung impliziert dabei, dass Optimierungen im Sinne der eigenen Zielsetzungen vorgenommen werden, die grundsätzlich einer überprüfbaren Qualitätsverbesserung unterliegen müssen. Andererseits kann Entwicklung auch eine Anpassung oder Angleichung bedeuten, und zwar dergestalt, dass die gängige Praxis auf neue Anforderungen

oder Ansprüche hin (von innen wie von außen) orientiert wird. Dabei kann diese Neuorientierung auch zu einer Neukonzeption führen, die eher diesen Ansprüchen gerecht wird.

In den vier Beispielen sind eben diese Zielsetzungen in einem Spektrum zwischen Rechenschaftslegung und Entwicklung enthalten. Im ersten Beispiel, der *Regenbogen Grundschule*, geht es um die Überarbeitung des Schulprogramms als Anforderung von innen wie von außen und explizit um die Formulierung einer Art pädagogischen Leitbildes innerhalb des Kollegiums. Die Evaluation von möglicherweise differenten pädagogischen Grundsätzen dient dabei der Klärung und Sichtbarmachung gemeinsamer wie unterschiedlicher pädagogischer Zielsetzungen. Die gemeinsame Schwerpunktsetzung für ein Arbeitsprogramm der nächsten zwei oder drei Jahre kann auch als Selbstverpflichtung verstanden werden, eine Selbstverpflichtung, die wiederum evaluiert werden sollte.

Im zweiten Beispiel, der *Petersen Gesamtschule*, liegt das Hauptinteresse der Evaluation auf einer Bewertung und Überprüfung unterrichtlicher Praxis, die bereits seit einigen Jahren zum Alltag der Schule gehört. Dabei geht es nicht um den Fachunterricht im Besonderen, sondern um ein unterrichtliches Konzept der Individualisierung und der Förderung von Selbstständigkeit bei Schülerinnen und Schülern, das besonders der Heterogenität und den unterschiedlichen Lernstrategien Rechnung tragen soll. Die Fächer investieren hier eigene Stundenanteile, die dem klassischen Fachunterricht fehlen und deren Verzicht nur dann einen Mehrwert für beide Gruppen – Schüler wie Lehrer – darstellt, wenn in den Lernbürostunden auch wirklich Wissen vertieft und gefestigt wird und nachprüfbar Kompetenzen erweitert werden. Auch diese Überprüfung mündet letztlich in einer Veränderung, Anpassung oder Neuorientierung des evaluierten Bereiches, sodass der Entwicklungsaspekt zur Rechenschaftslegung immer dazugehört.

Im dritten Beispiel, dem *Albrecht Dürer Gymnasium*, geht es nicht um die Veränderung einer bestehenden Praxis, sondern um die Entwicklung eines neuen Bereiches, in diesem Fall der Berufsorientierung. Es geht dabei also zunächst um eine Bestandsaufnahme auf unterschiedlichen Ebenen. Die Evaluation dient hierbei sowohl der Beteiligung unterschiedlicher Gruppen (Eltern und Ausbildungsbetriebe) als auch der Klärung von Interessen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler als künftige Nutznießer eines Konzeptes der Berufsorientierung. Hier ist der Aspekt der Rechenschaftslegung eher nachrangig, die Entwicklung eines neuen Curriculums mit entsprechenden Zielsetzungen und fachlichen Inhalten steht im Vordergrund.

Im vierten Beispiel, der *Merian Realschule*, kann man von einer klassischen Unterrichtsevaluation sprechen, denn es geht um die Bewertung von Fachunterricht aus der Schülerperspektive. Der Auslöser hierfür sind die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten VERA 8 gewesen, die die Lehrkräfte der Fachschaft Mathematik dazu veranlasst haben, nach Ursachen für das mäßige Abschneiden der Schülerinnen und Schüler im Test zu suchen. Da Testergebnisse nur die Leistungsfeststellung, also den Leistungsoutput widerspiegeln, aber keinerlei Informationen darüber beinhalten, wie und wa-

rum diese Leistungen zustande gekommen sind, kommt hier die Evaluation einer Ursachenanalyse nahe. Norbert Landwehr führt hierzu aus: »Leistungsmessungsdaten sind Outputinformationen; ihnen fehlen die Prozessinformationen. Mit der Leistungsmessung wird der Output erfasst, der bei den Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Lehr-Lernprozesses erzeugt worden ist. Diese Messdaten enthalten selber keine direkten Informationen zum Verlauf und zur Qualität des jeweiligen Lernprozesses – es sei denn, die entsprechenden Prozessdaten werden zusätzlich erhoben. Diese Feststellung mag zwar trivial klingen, sie ist aber im vorliegenden Zusammenhang ausserordentlich bedeutsam, denn: Eine Verbesserung der Lernergebnisse setzt Kenntnisse zum Verlauf der vorangegangenen Lehr-Lernprozesse voraus; eine Optimierung des Unterrichts kann nur mittelbar, d. h. durch Eingriffe in die Prozessgestaltung erreicht werden. Für eine prozessbezogene Dateninterpretation braucht es eine Rekonstruktion der realisierten Lernprozesse« (Landwehr 2016, S. 166). Und genau hier setzt die Evaluation der Fachschaftsgruppe an, indem die erhobenen Daten Entwicklungs- und Optimierungsmöglichkeiten in der Lernprozessgestaltung offenbaren sollen.

Fasst man die Zielsetzungen von Evaluation vor dem Hintergrund der eingangs gestellten Frage nach dem Nutzen für ein Kollegium zusammen, so lassen sich fünf zentrale Ziele und mögliche Folgen bzw. Auswirkungen formulieren:

- Evaluation dient der Überprüfung von Unterrichts- und Erziehungszielen und trägt damit zur Professionalisierung des Lehrerhandelns bei.
- Evaluation dient der Entwicklung gemeinsamer Ziele und Normen und trägt damit zur Identitätsstiftung innerhalb eines Kollegiums bei.
- Evaluation dient der Anpassung von Schule an gesellschaftliche Anforderungen und Veränderungen und trägt damit zur Modernisierung von Bildung und Erziehung bei.
- Evaluation dient der Beteiligung aller an Schule und Unterricht partizipierender Gruppen und trägt damit zur Demokratisierung von Schule bei.
- Evaluation dient der Lernprozesssteuerung und wirkt sich damit nachhaltig auf eine qualitative Verbesserung von Unterricht und auf die potenziellen Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern aus.

1.2 Ebenen der Evaluation

Evaluation kann auf unterschiedlichen Ebenen in der Schule stattfinden. Die zentrale Ebene von Evaluation ist sicherlich die des Unterrichts. Sie stellt die Haupttätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer dar und ist gleichsam mit der primären Funktion von Schule, der Bildungsfunktion, verknüpft. Auf der Ebene des Unterrichts zielt Evaluation auf die Umsetzung von Lehr- und Lernzielen sowie auf das Lehrerhandeln und damit auf die Gestaltung von Lernprozessen. Die Feststellung von Schülerleistungen durch Klassenarbeiten, Tests und Prüfungen stellt eine alltägliche Form der Bewertung und Be-

gutachtung dar, allerdings sind hierbei die Rolle des Lehrenden und sein Anteil an der Entstehung von Schülerleistungen weitgehend ausgespart. In Evaluationsprozessen zum Unterricht wird hier eine Verbindung geschaffen, indem die Schülersicht auf Unterricht einbezogen wird – im eigentlichen Sinne des »Visible Learning« (Hattie 2009/2014).

Eine weitere Ebene der Evaluation ist die des Kollegiums oder der Organisation Schule. Hier geht es um Formen der Kooperation und der Kommunikation, der Teamarbeit und des kollegialen Miteinanders. Zu dieser Ebene zählen auch die Strukturen von Entscheidung und Führung, also die Schulleitung. Schulleitungshandeln kann hier ebenso wie die Aktivitäten des Mittleren Managements (z. B. der Fachschaften) Gegenstand von Evaluationsprozessen werden.

Die dritte Ebene von Evaluation kann man als die programmatische Ebene bezeichnen. Diese impliziert Werte und Normen, Konzepte und Leitbilder oder ganz allgemeine Ziele, die vom Kollegium getragen und nach innen und außen vertreten werden. Die Evaluation des Schulprogramms oder zumindest eines Teils davon ist hier ein typisches Beispiel.

Es liegt auf der Hand, dass diese drei Ebenen nicht in jedem Fall voneinander zu trennen sind. Evaluationen können Aspekte aus mehreren Ebenen miteinander verbinden, da sie sich auch in der Schulpraxis zum Teil gegenseitig bedingen.

Von Bedeutung sind diese Ebenen der Evaluation dann, wenn es um die Beteiligten geht. Denn es macht sicherlich keinen Sinn, auf der Ebene des Unterrichts die Schülerperspektive in der Evaluation unberücksichtigt zu lassen. Vier Gruppen von Beteiligten sind für eine Evaluation von Schule zu differenzieren: die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern sowie außerschulische Gruppen und Institutionen (Schulaufsicht, Betriebe, Kooperationspartner, Nachbarschulen, etc.). Die Beteiligten können bei der Evaluation unterschiedliche Rollen einnehmen. Sie können einerseits als Befragte Auskunft über etwas geben oder eine Einschätzung bzw. Bewertung aus ihrer Sicht vornehmen. Sie können aber auch »Objekte« der Evaluation werden, wenn z. B. das methodisch-didaktische Lehrerhandeln oder die Lernprozessgestaltung evaluiert wird oder das Arbeitsverhalten und die Aufgabenverarbeitung der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden. Entscheidend ist in allen Prozessen der Selbstevaluation in der Schule, dass die für den Bildungsprozess Verantwortlichen – und dies sind in erster Linie die Lehrerinnen und Lehrer – darüber befinden, wie der Evaluationsprozess gestaltet wird, welche Ebenen in die Evaluation einbezogen werden und mit welchen Zielsetzungen die Evaluation verbunden ist.

1.3 Evaluation und Qualitätssicherung

Betrachtet man die Selbstevaluation in der Schule im Spannungsfeld zwischen Rechenschaftslegung und Entwicklung in einem größeren Kontext, nämlich dem der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht, so dürfte

die folgende Abbildung einen Überblick und eine Verortung liefern. Je nachdem ob es sich um eine interne oder externe Evaluation handelt, ob der Schwerpunkt auf Kontrolle und Rechenschaftslegung oder aber auf Entwicklung und Selbstvergewisserung liegt, werden unterschiedliche Motivationen und Interessen deutlich.

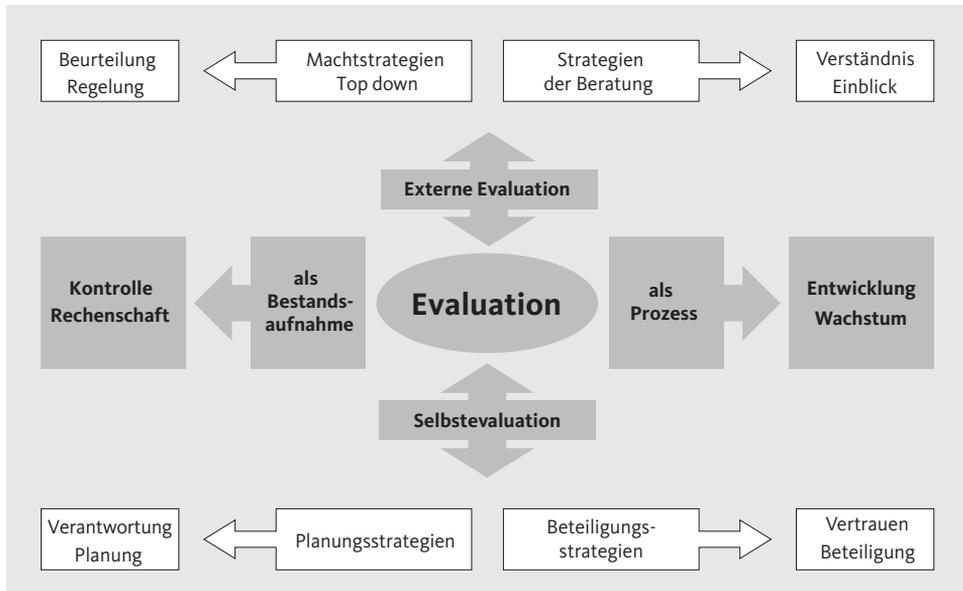


Abb. 1: Qualitätssicherung durch Evaluation

Zum einen kann Evaluation als Prozess verstanden werden, der die schulische Entwicklung steuert. Das heißt, die Schule wird in wiederkehrenden Abständen einzelne Teilbereiche ihrer Arbeit – zum Beispiel auf der Grundlage eines Schulprogramms – reflektieren, mit dem Ziel der Verbesserung oder Weiterentwicklung. Im Rahmen einer Selbstevaluation steht hier die Beteiligung möglichst vieler Gruppen (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, außerschulische Partner) im Vordergrund des Interesses. Dies schafft Vertrauen für Evaluation und die damit verbundenen Schritte und Konsequenzen. Aufseiten der externen Evaluation tritt hier der Beratungsaspekt in den Vordergrund. Es geht um Verständnis für die Entwicklungsvorhaben in der Schule, um Einblick in die innerschulischen Wachstumsprozesse und um die Unterstützung von außen. Externe Evaluation wird hier am ehesten als ein Nachvollziehen der Selbstevaluation gesehen im Sinne eines »kritischen Freundes«.

Auf der anderen Seite kann Evaluation auch als Bestandsaufnahme der schulischen Arbeit betrachtet werden. Im Hinblick auf die Selbstevaluation könnte hier der Aspekt der Rechenschaftslegung betont werden. Aus der Bestandsaufnahme ergeben sich Planungen für die zukünftige Arbeit, die im Verantwortungsbereich der einzelnen Schule liegen. Eine Bestandsaufnahme könnte aus der Perspektive der externen Evaluation allerdings auch als Kontrolle verstanden werden. Die Schule wird auf der Grundlage

vorgegebener Standards beurteilt und eingestuft, wie dies im Rahmen der Schulinspektion in vielen Bundesländern geschieht. Externe Evaluation kann in diesem Zusammenhang als Machtinstrument begriffen werden.

Vor dem Hintergrund eines solchen Spektrums von Interpretationsmöglichkeiten scheint es eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz von Evaluation innerhalb der Schule zu sein, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis von Evaluation entwickeln. Hiervon hängt nicht zuletzt der Erfolg eines Evaluationsprozesses ab, sei es als interne oder externe Evaluation oder als eine Kombination beider Verfahren.

2. Evaluation, Bestandsaufnahme, Assessment und Feedback – was ist der Unterschied?

Wenn man die Bildungsserver der unterschiedlichen Bundesländer zurate zieht, findet man inzwischen eine Vielzahl von Informationen, Hilfen, Anleitungen und Erklärungen zur Evaluation respektive zur Selbstevaluation oder zur internen Evaluation. Einheitlich ist das Bild allerdings nicht. Dies beginnt schon mit der alternierenden Verwendung der beiden Begriffe »interne« Evaluation und »Selbstevaluation« und endet in den verschiedenen Zielsetzungen, die mit Evaluationsprozessen in der Schule verbunden werden. Für die einen ist Evaluation eine »Qualitätseinschätzung« (NIBIS Niedersachsen), für die anderen in erster Linie die »Analyse von eigenem Unterricht« (Bildungsserver Berlin-Brandenburg). In Thüringen spricht man davon, dass »Selbstevaluation ein Instrument darstellt, das Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit sichtbar macht« (THILLM), und in Baden-Württemberg findet man die folgende Beschreibung im Bildungsserver: »Die interne Qualitätsentwicklung benötigt zur Selbststeuerung konkrete Entwicklungsziele und eine verlässliche Datengrundlage, um den Grad der Zielerreichung regelmäßig überprüfen und geeignete Entwicklungsmaßnahmen ableiten zu können. Ein bewährtes Instrument zur Gewinnung solcher schulspezifischer Daten ist die Selbstevaluation« (Bildungsserver Baden-Württemberg, <https://ls-bw.de/Lde/Startseite/Service/Servicestelle+Selbstevaluation>).

Nun könnte man noch die Wissenschaft bemühen. Auch hier findet man in einschlägigen Publikationen zur Evaluation von Schule Definitionen, die ein Spektrum von Motiven und Interessen deutlich werden lassen:

- »... verstehen wir schulische Evaluation als eine bewusste, systematisch und fortlaufende Anwendung verschiedener Verfahren, mit dem Unterrichts- und Erziehungsarbeit beobachtet und verbessert werden kann« (Dichanz/Tulodziecki 1995, S. 73).
- »Evaluation ist die systematische Sammlung Kriterien orientierter Aus- und Bewertung von ›Daten‹ über Dokumente, Handlungen, Personen zum Zwecke weiterer Entscheidungen« (Maritzen 1996, S. 27).
- »Evaluation besteht nicht nur aus Bestandsaufnahme und Ergebnisauswertung, sondern auch aus kontinuierlicher Analyse der Voraussetzungen, der Planung und des Vorgehens« (Eikenbusch 1997, S. 7).
- »Evaluation ist ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind« (Rolf 2001, S. 82).
- »Evaluation heißt Beobachten und Konsequenzen ziehen. Gleichgültig ob eine Lehrerin Rückmeldung über Akzeptanz und Wirkungen ihres Unterrichts sucht, ob ein Kollegium seine pädagogischen Entwicklungsmaßnahmen ›evaluiert‹, oder ein Bauer das Aufgehen seiner Saat beobachtet, in beiden Fällen enthält eine solche ›Erfolgs-Beobachtung‹ ähnliche Tätigkeiten« (Altrichter u. a. 2004, S. 14).