

Zeitschrift: SchulVerwaltung spezial

Autor: Prof. Dr. Wolfgang Beywl

Rubrik: Datengestützte Unterrichtsentwicklung

Referenz: SchulVerwaltung spezial 2015, 18 - 21
(Ausgabe 1)

Luise

Eine Garantin für nützliche Selbstevaluation von Unterricht

Kann man dem schlechten Image der Evaluation durch die Einführung von Selbstevaluation entgegenwirken? Dieser Beitrag stellt die Schweizerin Luise vor, eine unterrichtsintegrierte Vorgehensweise, um gezielt und datenbasiert Veränderungen auszulösen. Um dies auch in deutschen Schulen umzusetzen, braucht es die klare Ausrichtung der Schulleitung auf Unterrichtsentwicklung und veränderte Arbeitsbedingungen.

Wolfgang Beywl

Schulevaluation auf verlorenem Posten?

Evaluationen müssen als nützlich wahrgenommen werden. Sonst schwindet die Bereitschaft, engagiert mitzuwirken und Ressourcen bereitzustellen. Diese Gesetzmäßigkeit ist durch die Evaluationsforschung seit über 40 Jahren nachgewiesen (zuerst Alkin, Daillak und White, 1979; jüngeres Beispiel: Hense, 2010). Allerdings gibt es im Schulbereich ganz verschiedene Vorstellungen davon, wie nützliche Evaluationen anzulegen wären. Bildungspolitik und -verwaltung setzen andere Schwerpunkte als Schulleitungen, diese andere als Lehrpersonen und Eltern usw.

Die Evaluationsprofession hat auf das Nutzungsdefizit und die heterogenen Nutzungserwartungen reagiert: Die »Standards für Evaluation« (DeGEval, 2002, vgl. <http://www.degeval.de/degeval-standards/standards/>) stellen die Nützlichkeit in den Vordergrund und legen offen, dass diese wünschenswerte Eigenschaft von Evaluationen mit anderen – Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit – konkurriert. Eine »Nutzungsfokussierte Evaluation« (Patton, 2012) beginnt mit der Identifikation derjenigen, die »Einsätze« in Bezug auf den zu bewertenden Gegenstand halten, die also je nachdem, wie Schule und Unterricht stattfinden, etwas zu gewinnen oder zu verlieren haben. Dies sind die Beteiligten und Betroffenen oder die »Stakeholder«. In der Eingangsphase der Evaluation wird mit diesen »vorgesehenen Nutzerinnen und Nutzern der Evaluation« ausgehandelt, welche Fragestellungen in den Vordergrund gestellt und nach welchen Kriterien Schule und Unterricht bewertet werden sollen. Da sich jede Schule in einer einzigartigen Situation befindet, müssen auf Nutzung fokussierte Evaluationen maßgeschneidert werden.

Die Realität des im Schulbereich »Evaluation« Genannten sieht anders aus. Für alle Schulen werden im Rahmen externer Evaluationssysteme weitgehend deckungsgleiche Bewertungskriterien vorgegeben, was zu einheitlichen Fragestellungen führt, sowie zu standardisierten Erhebungsinstrumenten. Vorteil ist, dass Evaluationen kostengünstig sind, dass bereits Fachpersonen mit Kompetenzniveau »versierte Anwender« auswerten und bewerten können, und dass Vergleiche zwischen Schulen möglich werden. Bildungspolitik legt auf solche Vergleichsdaten hohen Wert. Hingegen sind sie für die einzelne Schule oder Lehrperson oft nutzlos, da diese zum entsprechenden Zeitpunkt andere Informationen benötigen.

Externe Evaluation beabsichtigt, internes Evaluationsvermögen aufzubauen. Doch entsteht nur an wenigen Schulen eine engagiert und breit getragene produktive Evaluationskultur. Dies liegt auch daran, dass externe Schulevaluation oft Normen durchsetzen will (Landwehr, 2011). Zweifelsohne entwickeln Schulen oft allein auf die Ankündigung einer externen Evaluation hin verbindlichere Abläufe und Regeln, verteilen Arbeitslasten gerechter und setzen Geldmittel verantwortungsvoller ein, gestalten die Kommunikation adressatengerechter usw. Aber hoheitliche Schulevaluation nimmt offensichtlich Partei (ein Verstoß gegen die Evaluationsstandards) für diejenigen, welche die Evaluation finanzieren, in der Regel die

Bildungsverwaltungen. Und sie führt zu Evaluationsangst (schlecht für organisationales Lernen), Aufpolieren der Oberflächen oder anderen für die Qualität von Lernen und Unterricht unproduktiven Aktivitäten. »Evaluation« ist daher vielfach zu einem Unwort geworden. Selbst wenn man solche standardisiert-normativen Verfahren in »Inspektion« oder »Schulauditierung« umbenennen würde – als welche sie in England oder den Niederlanden firmieren – würde dies wohl nicht ausreichen, um »Evaluation« in den Schulen nach vielen Jahren hoheitlichen Auftretens zu rehabilitieren. Das »Lernparadigma« der Evaluation (Robert Stake, 2004) gegenüber dem »Überprüfungsparadigma«: chancenlos?

Eine zweite Chance für die Selbstevaluation?

Unter Selbstevaluation wird häufig zweierlei verstanden (siehe z.B. von Saldern, 2010):

- Selbstevaluation der Schule, d. h. eine durch die Schulleitung (evtl. zusammen mit internen Qualitätsbeauftragten/Steuergruppen) verantwortete Beschreibung und Bewertung der Organisation und ihrer Prozesse, oft an den Vorgaben der externen Schulevaluation orientiert und darauf vorbereitend, und nahe beim Führungsinstrument des Qualitätsmanagements (wie z.B. bei SEIS: Stern, Ebel und Müncher, 2008).
- Selbstevaluation des Unterrichts durch Lehrpersonen (evtl. in Teams), die z.B. standardisierte Leistungstests oder Datenerhebungsinstrumente etwa zum Unterrichtsklima nutzen, angelegt als »integrale Bestandteile einer längerfristig angelegten kooperativen Unterrichtsentwicklung« (Brägger und Posse, 2011, S. 30). Unterstellt ist hier, dass Lehrpersonen Evaluationszweck und Fragestellungen festlegen könnten, jedoch mit der Erarbeitung von solchen Instrumenten überfordert sind.

Zwei Nachteile sind mit diesen internen Evaluationsansätzen verbunden:

Zum einen folgen sie meist dem aus dem Qualitätsmanagement bekannten Standardablauf. Zuerst werden Daten in schul- oder unterrichtsdiagnostischer Absicht breit erhoben, meist mit Fragebögen. Die Auswertung fokussiert – zumal wenn Vergleichswerte vorhanden sind – auf ‚Defizite‘. Abhilfemaßnahmen werden manchmal erst Monate nach Start der Evaluation umgesetzt, dann aber meist nicht mehr evaluiert.

Ein zweiter Nachteil liegt in der (mangelnden) Kompetenz der evaluierenden Lehrpersonen. Auch wenn man die empirischen Instrumente von Experten übernimmt (was deren Passgenauigkeit fraglich macht), so erfordern Planung und Steuerung von Untersuchungen ausgeprägtes Evaluationswissen und -können (vgl. dazu z.B. Russ-Eft et al., 2008). Mit das Schwierigste wird unterschätzt: relevante beantwortbare Fragestellungen zu formulieren.

Trotz (teilweise sogar gesetzlicher) Verpflichtung haben sich solche Ansätze der Selbstevaluation bislang kaum verbreitet. Dies könnte daran liegen, dass bei deutlicher Zusatzbelastung kein unmittelbar wahrnehmbarer Nutzen auftritt. Auch muss man als Lehrperson eigene pädagogische Professionalität an Fachpersonen mit empirischer Expertise abtreten. Es sei denn, man nimmt entweder Erhebungs- und Auswertungsverfahren von minderer Qualität hin oder stürzt sich – wann anders, wenn nicht in der Freizeit – auf den Erwerb der für die Evaluation erforderlichen anspruchsvollen Kompetenzen. Ein weiterer Grund könnte in den negativen Assoziationen liegen, die der Wortbestandteil »Evaluation« auch hier weckt. Doch es gibt, wie nachfolgend aufgezeigt, Alternativen, die in Schulen nachhaltig umsetzbar wären.

„Fundamentally, the most powerful way of thinking about a teacher’s role is for teachers to see themselves as evaluators of their effects on students“. (Hattie, 2009, S. 14)

Mit John Hatties breit rezipierten pädagogischen Bestsellern »Lernen sichtbar machen« (2012/2009) sowie »Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen« (2014/2012) erhält die Selbstevaluation eine zweite Chance. Seine Synthese von hunderten von Meta-Analysen (vgl. Schulverwaltung spezial 2/2014) zeigt: Unterrichtsnahe datengestützte Rückmeldeverfahren zählen zu den wirksamsten Möglichkeiten, Unterricht zu stabilisieren und zu verbessern, so dass gute Lernleistungen erreicht werden.

Das unterrichtsintegrierte Angebot »Luuise«

Eine erprobte Spielart formativer Lehrer-Selbstevaluation ist »Luuise«. Nach 30-jähriger Vorgeschichte (siehe Bestvater und Beywl 2015) entstand es aus »uiSe« (unterrichtsintegrierte Selbstevaluation) plus »Lehrpersonen«. Um unnötige Hindernisse bei der Einführung dieses Ansatzes zu vermeiden, wird auf das Reizwort im Namen verzichtet. Das Akronym Luuise wird aufgelöst in „**Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv**“. Zentrale Merkmale sind nachfolgend vorgestellt:

- Lehrerinnen und Lehrer sind diejenigen, die in diesem Ansatz Regie führen, nicht Schulexterne und auch nicht die Schulleitung. Allerdings ist es wie allgemein bei der Koproduktion »Lehren und Lernen« erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv mitwirken. Schon im ersten Luuise-Projekt sollten sie eingeladen werden, die gewonnenen Daten gemeinsam mit den Lehrpersonen auszuwerten und zu interpretieren.
- Die Integration von Unterrichten und Untersuchen ist das Alleinstellungsmerkmal. Dadurch unterscheidet sich Luuise von benachbarten Konzepten wie der Handlungs-, Praxis-, Lehrer- oder Aktionsforschung (vgl. dazu Hollenbach 2011). Die Daten entstehen ohne Zusatzaufwand, durch entsprechend (um-)gestaltete Unterrichtsinterventionen. Der Praxisstrang, also das Unterrichten, verläuft zeitlich parallel und konzeptionell verwoben mit dem Untersuchungsstrang, also dem Evaluieren. In einem Zuge werden Unterrichtsmethoden eingesetzt sowie Daten über Unterrichtsverlauf bzw. -resultate erhoben und ausgewertet. Ideal hierfür sind »Multifunktionsinstrumente«, welche sowohl als Werkzeuge des Unterrichts fungieren als auch Daten erheben und auswerten. Die Lehrperson im Modus der Selbstevaluation erweitert oder verändert den Unterricht so, dass die für eine systematische Beschreibung und Bewertung erforderlichen Daten automatisch mit entstehen. Dies leitet einen für manche Lehrpersonen dramatischen Perspektivenwechsel ein: Ihr eigenes Handeln wird zum Gegenstand der Beschreibung und Bewertung. Es geht also nicht darum, das Lernhandeln und dessen Resultate (Schülerleistungen) zu beurteilen. Dabei sind festgestellte Lernstände eine wichtige Datenquelle. Nur im absoluten Notfall sollten Schulnoten in Luuise-Projekten gegeben werden.
- Das Sichtbar-Machen des Unterrichts (also nicht nur der Lerninhalte, der Lernmedien oder der Lernaufgaben) sowie des Lernens (dabei insbesondere des Prozesses und der für den Erfolg wichtigen Selbstregulation) wird dadurch ermöglicht, dass die festgehaltenen Daten für die Lehrenden und für die Lernenden mit den Augen wahrnehmbar sind. Es entstehen je nach Bildungsstufe und Fach verschiedenste Arten sichtbarer Belege: Türme aus Duplo-Steinen, Plakate mit Klebepunkten, Reihen korrekt erklärter Karten mit Schlüsselbegriffen, Punktwolken mit einer Regressionsgeraden usw.

Dass dieses Verfahren effektiv ist, basiert auf den oben zitierten Forschungsergebnissen von John Hattie. Um es weiter zu verbreiten sind empirische Untersuchungen dazu wünschenswert, inwiefern nicht nur kurzfristig die von den Lehrpersonen jeweils gesetzten Ziele erreicht werden (dies passiert in der Mehrzahl der Fälle), sondern in welchem Maße es darüber hinausgehend auch gelingt, Luuise in eine sich entwickelnde schulinterne Evaluationskultur einzufügen.

Das in Abbildung 1 skizzierte Planungsschema enthält fünf Schritte und veranschaulicht den integrierten Selbstevaluationsansatz. Die beiden Stränge des Unterrichts und des Untersuchens werden unter wechselseitiger Bezugnahme geplant. Sie weisen mit Konzept-Unterrichtsintervention-Resultat bzw. Evaluationsplanung-Informationsgewinnung-Ergebnisvermittlung drei spiegelbildlich angeordnete Hauptphasen auf. Der Praxisstrang, das Unterrichten, repräsentiert didaktische Grundprinzipien, was zur Kernkompetenz von Lehrpersonen gehört. Sie sind so vertraut, dass sie in der Regel implizit angewendet werden.

Im Rahmen von Selbstevaluationen – besonders in der Einführungsphase – ist ein schriftlich ausgefülltes Planungsraster erforderlich, zu dem speziell ausgebildete Luuise-Kursleitende sowohl in Präsenzphasen als auch via E-Mail beraten. Der Verlauf der Evaluationsplanung ist selten linear; oft kommt es z.B. bei Schritt 4 zu einer Überarbeitung von Schritt 2.

Abb. 1: Fünf Luuise-Schritte

Die bis Sommer 2014 abgeschlossenen 75 Luuise Projekte in sieben Schweizer Schulen dauerten im Mittel sieben Wochen und adressierten im Schnitt 17 Lernende. Die meisten zielten auf Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler, ein Viertel auf Lernresultate, ein weiterer Teil auf Lerndispositionen. S.m.a.r.t.-Ziele betreffen z.B. Beteiligung am Unterricht, effektive Gruppen- und Partnerarbeiten, oder Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit der Lernenden. Die Erhebungsinstrumente reichen von tabellarischen Erfassungsblättern über farbige Feedback-Smileys bis zu der in der Hochschullehre erprobten Insel-Methode (siehe Instrumente und Fallbeispiele in Bestvater, Beywl und Friedrich 2011; für 2016 ist ein Buch für den Schulbereich geplant).

| | |
|------------|--|
| Schritt 1: | Klärung von Ausgangslage und Anlass. Der Anlass ist eine „Knacknuss“, d. h. ein von der Lehrperson definiertes Unterrichtsproblem, welches sie lösen will und kann (Zuständigkeit, Kompetenz, Ressourcen) |
| Schritt 2: | Formulierung »s.m.a.r.t.er« (spezifisch, messbar, akzeptabel/attraktiv, realistisch, terminiert) Ziele |
| Schritt 3: | Planung der für die Zielerreichung erforderlichen spezifischen Unterrichtsintervention |
| Schritt 4: | Entwicklung eines Datenerhebungsinstruments, welches möglichst zugleich Teil bzw. Ergänzung der Unterrichtsintervention ist, sowie einer Erhebung und Auswertung, die im Rahmen des Unterrichts stattfindet; |
| Schritt 5: | Planung von Berichterstattung und Reflexion über die Ergebnisse der Selbstevaluation, soweit möglich in der schulischen Öffentlichkeit. |

Bei 50% der der Luuise-Projekte werten Lehrpersonen die Daten zusammen mit Schülerinnen und Schülern aus. Ebenso oft wird in der Schulöffentlichkeit präsentiert. Einige Lehrpersonen haben – teils mehrfach – an anderen Schulen oder auf einer Fachtagung vorgetragen.

Die Einführung von Luuise verläuft schulintern. Sie beginnt mit einer Vereinbarung zwischen Schulleitung und Tandems von Luuise-Coaches, die über Qualifikationen in der Schulentwicklungs- und in der didaktischen Beratung verfügen. Nachfolgend auf eine kurze Kick-Off-Veranstaltung mit dem gesamten Kollegium melden sich Interessierte zu einem ganztägigen Luuise-Arbeitsanlass an. Am Schluss dieses Tages verfügen alle Teilnehmenden über einen schriftlich fixierten Projekt-Entwurf. Einige Wochen später kommen Lerngruppe und Coaches zu einem ca. dreistündigen Zwischenstopp zusammen, in dem noch Feinabstimmungen der Luuise-Projekte erfolgen können. Die Teilnehmenden werden im Rahmen der beiden Weiterbildungsanlässe und zwischendurch per E-Mail (auf Basis ihrer zugesandten Planungsraster) gecoacht. Den Abschluss bildet nach ca. vier Monaten die Präsentation der Ergebnisse der Selbstevaluationen im Kollegium.

Die Coaches unterstützen die Schulleitung bei der Planung dieses Präsentationsanlasses. Dabei werden auch Schritte zur weiteren Ausbreitung von Selbstevaluation und zur Stärkung der schulischen Evaluationskultur angesprochen. Wünschenswert ist, dass eine Lehrperson in den ersten zwei Jahren drei bis fünf fokussierte Selbstevaluationen durchführt und dokumentiert. Es sollten Wahlmöglichkeiten bestehen, entweder Luuise Vorhaben oder andere Projekte im Rahmen der unterrichtsbezogenen Qualitätsarbeit durchzuführen.

Fazit: Integration in die Schulentwicklung

Schulisches Evaluationsvermögen kann durch Luuise »bottom-up« angereichert werden. Lehrpersonen erfahren direkt Nutzen sowie Entlastung für ihren alltäglichen Unterricht und dabei eine Stärkung ihrer Professionalität. Diese Nutzungserfahrung ist Voraussetzung, damit Lehrpersonen sich trotz vieler enttäuschender Erfahrungen mit Evaluationen und Datenerhebungen für unterrichtsübergreifende bis schulweite Evaluationen einsetzen.

Hierzu bedarf es aber veränderter Rahmenbedingungen an den Schulen: Für die unterrichtliche Zusammenarbeit ist Arbeitszeit in der Schule erforderlich, sind selbstverständliche professionelle Lerngemeinschaften der Lehrpersonen einzurichten. Auch muss die Schulleitung solchen Vorhaben Vorrang einräumen und – zum Beispiel im Rahmen schulöffentlicher Präsentationstage – eine verbindliche evidenzbasierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht durch die lernenden Lehrpersonen einfordern. Das mag für viele Schulen eine Utopie sein – in so mancher – mit Weiterbildungsressourcen und

Zeit für die Qualitätsarbeit besser ausgestatteten – Schule und mit einem wachsenden Professionsverständnis von Lehrpersonen als professionell Lernenden ist es schon Realität.

Anmerkungen:

Detaillierte Informationen zu Luuise finden Sie unter www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/bildungsmanagement/luuise

Empfehlungen der Gesellschaft für Evaluation e.V – DeGEval zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation finden Sie unter <http://www.degeval.de/publikationen/selbstevaluation/>

Die Publikation eines Luuise-Praxisleitfadens ist in Vorbereitung, ebenso die Ausschreibung einer Weiterbildung zum Luuise-Coach.

Literatur

- Alkin, Marvin C. und Daillak, Richard H. und White, Peter (1979): Using Evaluations: Does Evaluation Make a Difference? Beverly Hills: Sage
- Bestvater, Hanne und Beywl, Wolfgang (2015, im Erscheinen): „Gelingensbedingungen der Selbstevaluation“. In: Bolay, Eberhard/Iser, Angelika/Weinhardt, Marc (Hg.): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS-Verlag
- Beywl, Wolfgang und Bestvater, Hanne und Friedrich, Verena (2011): Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Münster: Waxmann.
- Brägger, Gerold und Posse, Norbert (2011): „Leistungsmessungen für die Qualitätsentwicklung nutzen“. In: Journal für Schulentwicklung, 15, Heft 1, S. 25-35.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation. Köln: Deutsche Gesellschaft für Evaluation.
- Hattie, John A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ (2009), besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, John A. C. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ (2012). Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler Schneider Hohengehren.
- Hense, Jan Ulrich (2010): „Nutzen und Nutzung von Evaluation zur Unterrichtsverbesserung“. In: Schönig, Wolfgang/Baltruschat, Astrid/Klenk, Gerald (Hg.): Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 125-144
- Hollenbach, Nicole (2011): Teacher research and school development German approaches and international perspectives. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landwehr, Norbert (2011): „Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation“. In: Quesel, Carsten/Husfeld, Vera/Landwehr, Norbert/Steiner, Peter (Hg.): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, S. 35-69
- Patton, Michael Quinn (2012): Essentials of utilization-focused evaluation. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Russ-Eft, Darlene F. et al. (2008): Evaluator competencies: standards for the practice of evaluation in organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, Robert E. (2004): Standards-based and responsive evaluation. Thousand Oaks: Sage.
- Stern, Cornelia und Ebel, Christian und Müncher, Angela (Hg.) (2008): Bessere Qualität in allen Schulen: Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstruments SEIS in Schulen. 3., überarb. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- von Saldern, Matthias (2010): Selbstevaluation von Schule: Hintergrund-Durchführung-Kritik. Norderstedt: BoD–Books on Demand.

Prof. Dr. Wolfgang Beywl
Institut Weiterbildung und Beratung, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz
Kontakt: wolfgang.beywl@fhnw.ch