



Wolfgang Beywl

Stärkung der Professionalität des Lehrberufs durch selbst- verantwortliche Qualitätsarbeit

**Schulisches Evaluationsvermögen durch
unterrichtsintegrierte Selbstevaluation**

Delegiertenversammlung des LCH
16. Juni 2012, St. Gallen

Inhalt

1	Ausgangsposition und Spannungsfelder	2
2	Risiken extern konzipierter Datenerhebungen	4
2.1	Zu »Mehr Taten – weniger Daten«	5
2.2	Zu »Mehr Gestaltungsraum – weniger externe Kontrolle«	6
3	Chancen schulinternen Evaluationsvermögens	8
3.1	Die Effektivität unterrichtsnaher Evaluation	9
3.2	Ein günstiges Zeitfenster für die Einführung	10
4	Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation	12
4.1	Grundannahmen und Ablauf	12
4.2	Ein Beispiel	16
5	Resümee	18
6	Literatur	19

Nach einigen Ausgangsthesen möchte ich zunächst auf extern konzipierte Datenerhebungen mit Schwerpunkt bei deren Risiken eingehen, dann auf die Chancen interner Schulevaluation. Konkret möchte ich Ihnen die unterrichtsintegrierte Selbstevaluation vorstellen, und durch ein kleines Fallbeispiel veranschaulichen.

1 Ausgangsposition und Spannungsfelder

Professionelle Lehrpersonen machen guten Unterricht; mit ihrer Persönlichkeit, auf Basis soliden Fachwissens, durch Einsatz passender Unterrichtsmethoden, fairer Prüfungen und Gestaltung der Lernumgebung. Sie ermöglichen effektive Lernprozesse in einem förderlichen Unterrichtsklima. In dieser gedachten Wirkungskette entstehen gute Lernresultate.

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 1 - Ausgangsthese und Spannungsfelder

Ausgangsthese

- Professionelle Lehrpersonen machen guten Unterricht
- Schülerleistungen = hochrelevant, dürfen nicht Trumpfkriterium werden
- Evaluation kann zur Professionalität des Lehrberufs beitragen

Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beyerl 3

Damit stellt sich das Thema „Schülerleistungen“- und deren Messung. **Schülerleistungen** sind hochrelevant für die „Qualität“ von Unterricht und Schule. Mit PISA und standardisierten Tests werden sie immer besser gemessen. Dabei kann sich der Beobachtungswinkel auch sehr verengen, auf die leicht messbaren Leistungen, in Erstsprache, Zweitsprache/Mathematik/Naturwissenschaften. Auch deshalb dürfen sie nicht zum alles ausstechenden **Trumpfkriterium** für Schule und Unterricht werden. Das Leistungskriterium muss mit anderen Qualitätsbereichen balanciert sein. Für jede Schule, jede – evtl. jahrgangsübergreifende – Klasse usw. ist dies auszutarieren. **Trumpfkriterien** führen – wie wir in den USA mit dem „**alles entscheidenden Testen**“ (*high-stakes-testing*) beobachten – zur Korruption des Systems. Dies ist eine der wenigen soziologischen Gesetzmässigkeiten, in der Literatur als *Campbells Law* bekannt.

Im letzten Jahr haben wir den deutschen Schulpreis evaluiert, und dabei eine bevölkerungsrepräsentative Befragung durchgeführt. Darin weisen die Befragten den weiteren fünf Qualitätsbereichen des Preises noch höhere Wichtigkeit zu als der Leistung. Es sind dies das Schulklima, kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule, friedliches Lösen von Konflikten, individuelle Förderung und Umgang mit Vielfalt. Diese Relativierung bitte ich zu bedenken, wenn ich später auf den Zusammenhang professioneller Qualitätsarbeit mit Schülerleistungen eingehe.

Die Biographie einer Lehrperson prägt ihre Sicht auf Schule und Unterricht. Auch ich komme auf einem biographischen Pfad zu Ihnen. Mein Fachgebiet ist seit ca. 30 Jahren die **Evaluation als wissenschaftlicher Ansatz des systematischen Beschreibens und Bewertens**. Startpunkt war die Evaluation des Berufswahlunterrichts an einer Hauptschule bei Köln. Dies ist der Hintergrund meiner Ausgangsfragestellung: **Was kann Evaluation zur Professionalität des Lehrberufs beitragen?** Dabei ist Lehren Kernelement meines Berufes. Evaluation ist mir auch da sehr wichtig.

Evaluation ist angewiesen auf gültige **Daten**. Diese müssen qualitativ oder quantitativ erhoben werden. **Messaktivitäten** – so auch das Positionspapier des LCH – haben in den vergangenen zwei Jahrzehnten gerade im Schulbereich stark zugenommen.

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule 1 - Ausgangsthesen und Spannungsfelder

Spannungsfelder

- Forschung, Evaluation, Monitoring kann Professionalität des Lehrberufs stärken und auch schwächen
- schwächende Ansätze oft schulextern verortet
- stärkende Ansätze sind oft schulintern verortet

Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beyerl 4

In diesem Beitrag steht folgende Spannung im Zentrum:

Es gibt Ansätze der Forschung, der Evaluation, des Monitoring usw., welche Fachlichkeit, Berufsstolz und Selbstwirksamkeit eher **stärken**, und solche, die Professionalität auch **gefährden**. Auf beides will ich eingehen.

1 »Mehr Taten – weniger Daten«.

2 »Mehr Gestaltungsraum – weniger externe Kontrolle«

Diese beiden Formulierungen aus dem **Positionspapier** verweisen auf diese Spannung:

- **Stärkende** Ansätze sind oft schulintern verortet und erweitern die Expertise der **Lehrpersonen**.
- Potentiell **schwächende** Ansätze sind oft schulextern verortet: Messexpertise und auch pädagogische Expertise werden bei **aussenstehenden** Bildungsforscherinnen und Evaluationsspezialisten gebündelt.

Es kommt darauf an, stärkende Ansätze zu fördern und zu verbreitern. Wenn es gelingt, in den Schulen „**Evaluationsvermögen**“ zu schaffen, können externe Messverfahren reduziert werden. Hierfür möchte ich mit der »unterrichtsintegrierten Selbstevaluation« einen Weg vorschlagen.

2 Risiken extern konzipierter Datenerhebungen

Es geht um Systeme wie die folgenden, welchen den Anspruch haben, die Steuerung der Schulqualität zu unterstützen:

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule 2 - Risiken extern konzipierter Datenerhebungen

Varianten extern konzipierter Datenerhebung

- empirische Bildungsforschung: Suche nach »Bester Praxis«/»Was funktioniert?«
- Schulleistungsvergleiche, z. B. PISA: Anstösse für Entwicklung von Humankapital geben
- externe Schulevaluation: Rechenschaftslegung, auch Entwicklungsanstösse, teils normativ gerahmt
- kantonale/kantonsübergreifende standardisierte Leistungstests: individuelle Förderung, Übertrittsentscheide, Rechenschaftslegung kantonal
- ausserdem den Schulen zur Verfügung gestellte Webtools sowie administrative Daten

Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beywl 5

- die oft quantitative empirische **Bildungsforschung**, die unter internationalem Konkurrenzdruck verstärkt wird. Auf Basis der bei Schulen erhobenen Daten wird nach „Bester Praxis“ gesucht, danach „Was funktioniert?“.
- PISA und andere **Schulleistungsvergleiche** gibt es seit dem Jahr 2000. Am vierten PISA 2009 nahmen 390 zufällig gezogene Schulen mit 16.300 Schülern und Schülerinnen teil. Methodisch hat sich PISA, dessen fünfte Umsetzung gerade beginnt, stark entwickelt. PISA will die Entwicklung von „Humankapital“ anstossen im Dienste – wie es heisst – persönlichen, sozialen und ökonomischen Wohlergehens;
- In 16 von 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen werden heute alle Volksschulen **extern evaluiert**. Ziel ist Rechenschaftslegung gegenüber Politik und interessierter Öffentlichkeit, teils Anstösse geben für Schul- und Unterrichtsentwicklung, oft in einem gesetzten normativen Rahmen;
- Kantonale, bald kantonsübergreifende **standardisierte Leistungstests** werden meist freiwillig in bis zu vier Jahrgangsstufen eingesetzt. Die Ziele reichen von individueller Förderung über Orientierungshilfe für Übertrittsentscheide/für Lehrstellengebende bis zur Rechenschaftslegung der kantonalen Bildungssysteme.

Ausserdem stellen Externe den Schulen Datenerhebungsverfahren zur Verfügung, die auf den neuen Information- und Kommunikationstechnologien basieren. Dies sind die webbasierten Datenerhebungs- und Auswertungstools wie IQES-Online, Evaltool, Pulsmesser, SEIS. Sie enthalten fixfertige sowie gestaltbare Fragebögen, Online-Erfassung, statistische Tools und Hilfen für die Unterrichtsentwicklung. Versprochen werden leichte Bedienbarkeit und hoher Nutzen.

Hinzu kommen administrative Datenerhebungen im Rahmen New Public Managements sowie des Qualitätsmanagements an Schulen.

2.1 Zu »Mehr Taten – weniger Daten«

Die schiere Menge der ausgelösten Datenerhebungen löst bei manchen Unbehagen aus und den Ruf nach »weniger Daten«.

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

2 - Risiken extern konzipierter Datenerhebungen

»Mehr Taten – weniger Daten«

- Gefahr der Daten-Überproduktion
- 10,- bis 30,- Franken pro Jahr/Schüler
- ungewisser/unbelegter Nutzen auf Unterrichtsebene

Forderungen:

- ➔ ausschliesslich Daten mit Nutzungsgarantie erzeugen
- ➔ Prinzip der Datensparsamkeit

Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beywl 6

Für die Schulen kommt es leicht zu einer **Überproduktion von Daten**. Diese wird ermöglicht durch die Informatisierung. Die **Stückkosten pro erhobenem Datum** sind so stark gefallen, dass sie keine Steuerungswirkung mehr haben. Was daraus folgt, ist **Ihnen** von einem anderen Phänomen bekannt, das Kinder und Familien direkt betrifft: den in China produzierten Spielzeugen. Für diese wie für gleichfalls billige Daten passiert folgendes: es wird mehr geliefert, als genutzt werden kann. Menge dominiert Qualität. Vieles liegt auf Halde, um es vielleicht später zu gebrauchen. Viel vom Angehäuften wird stillschweigend entsorgt. Die Forderung nach »Weniger Daten« ist auch Gebot für eine auf Nachhaltigkeit verpflichtete schulische Bildung, enthält ethische und ökologische Aspekte.

Ein weiterer Punkt sind die **Kosten** der vielen Daten. Wenn man sie **pro Schüler/Schülerin** betrachtet, entspannt sich dieser Aspekt: Auf Basis internationaler Vergleichsdaten und der veröffentlichten Budgets komme ich zum Schluss, dass die direkten Kosten pro Schüler und Jahr unter der Annahme, dass alle an all diesen Erhebungen teilnehmen, mit Sicherheit unter 100 Fr. liegen. Da jedoch die Teilnahme der Schulen teils freiwillig ist, die Erhebungen meist in mehrjährigem Abstand stattfinden und gelegentlich ökonomisch sparsame Zufallsstichproben gezogen werden (PISA) liegen die direkten Kosten – auf alle Schweizer Schüler und Schülerinnen umgelegt – liegen sie wohl irgendwo zwischen **zehn und 30 Fr. pro Jahr**. Man kann nun darüber streiten, ob dies ein angemessener Betrag ist oder ob er zu hoch ist, oder zu niedrig. Ich meine, das Problem liegt nicht bei den Kosten, und auch nicht beim Zeitaufwand für die Schülerinnen oder die Lehrpersonen (auch dazu gibt es Überschlagrechnungen).

Das Problem liegt nach meiner Auffassung beim **ungewissen Nutzen** der Daten: Zu selten folgen auf solche »Daten« tatsächlich »Taten«. Dies gilt insbesondere für den **Unterricht und die unterrichtliche Zusammenarbeit**, also für die Ebene, die für Lernerfolg ausschlaggebend ist (dazu mehr später).

Es ist unklar, ob die extern konzipierten Datenerhebungen kurz- oder mittelfristig zu Stabilisierungen und Verbesserungen bei den Kernaufgaben von Schule führen oder überhaupt führen können. Manche Vertretende dieser datenextensiven Ansätze räumen diese Unsicherheit ein. Andere unterstellen, dass zum Beispiel klassen- und schulvergleichende Leistungstests der Unterrichtsentwicklung nützen. Empirische

Nachweise fehlen. Hingegen ist die einzelne Lehrperson (bzw. die Schulleitung) aufgefordert, aus den gelieferten Daten nützliche Taten ableiten. Leitfäden zum Thema »von Daten zu Taten« sollen dies ermöglichen. Die brüchige Wirkungskette soll von den Lehrpersonen geschlossen werden. Haben **Sie** die Zeit und die Kompetenz dafür?

In den schulischen Systemen sind die Kanäle für die Datennutzung eng. Zeit und mentale Energie sind knappe Güter. Datenerhebungen konkurrieren mit vielfältigen und fordernden Aufgaben. **Datenüberschuss ist daher zu meiden.**

Wenn man weniger Daten will, muss man bestimmen, welches die wichtigen, vielleicht sogar unverzichtbaren Daten sind. Die Lösung ist einfach und lässt sich als Forderung nach einer **Nutzbarkeitsgarantie** für Daten formulieren:

Es sollen ausschliesslich solche Daten erhoben werden, für die bereits **vor** ihrer Erhebung feststeht, durch wen genau und zu welchem Zeitpunkt sie genutzt werden sollen, um umsetzbare Massnahmen für die Entwicklung von Unterricht und Schule zu konzipieren.

Die **Herausforderung** liegt darin, die Menge der **Daten auf das realistisch Nutzbare zu begrenzen** und gleichzeitig kontraproduktive Seitenfolgen von Datenerhebungen zu minimieren. Ob, wie und wann dann Ergebnisse, die auf angemessen dosierten Daten basieren, tatsächlich genutzt werden, liegt in der Verantwortung der wichtigen schulischen Beteiligten, also je nachdem Schulleitung, Schulpflege, Lehrpersonen und evtl. andere Adressatengruppen.

2.2 Zu »Mehr Gestaltungsraum – weniger externe Kontrolle«

Das »weniger« enthält die Aussage, dass externe Kontrolle – oder allgemeiner »extern gesteuerte Datenerhebungen« – sinnvoll sein können. Ich teile diese Auffassung. Es gibt auch berechtigte Einwände.

Einige **Pro-Argumente** für extern gesteuerte Datenerhebungen

- Bürger und Bürgerinnen haben ein Recht zu erfahren, wie gut das öffentlich verantwortete Schulwesen ist. Internationale und interkantonale Vergleiche ermöglichen eine Standortbestimmung und unterstützen, dass Bildungsthemen in der politischen Arena beachtet werden.
- Vergleiche fördern den Wettbewerb um gute Lösungen. Sie spornen die Verantwortlichen in kantonalen Bildungssystemen und in Schulen an, Schulen und Unterricht zu stabilisieren, zu entwickeln, zu verbessern.
- Leistungsmessungen und Schulevaluationen dienen den Kindern und Jugendlichen. Sie können zu Bildungsgerechtigkeit beitragen, weisen auf Förder-Lücken hin. Die Notwendigkeit privat finanzierter, sozial selektiver Ausgleichsmassnahmen (Stichwort: Nachhilfe) wird verringert.


2 - Risiken extern konzipierter Datenerhebungen

»Mehr Gestaltungsraum–weniger externe Kontrolle«

Extern gesteuerte Datenerhebungen

Pro	Contra
Recht der Öffentlichkeit auf Standortbestimmung	Kontrollapparat – keine Beitrag zur U-Qualität
Konstruktiver Wettbewerb ohne Beschämen	Ausweitung schulinterner Bürokratie
Hinweise auf Bildungsgerechtigkeiten	Normierung von Schule und Lehrperson

Institut Weiterbildung und Beratung – Prof. Dr. Wolfgang Beywl
7

Einige **Kontra-Argumente** gegen extern gesteuerte Datenerhebungen:

- Es entsteht ein grosser, Kontrollapparat, der keinen direkten Beitrag zur Steigerung insbesondere der Unterrichtsqualität leistet.
- In den Schulen weiten sich administrative Prozesse aus; Zeit wird für Aktivitäten gebunden, die dem Unterricht nicht (direkt) nützen.
- Schule und Lehrpersonen sollen den Normen entsprechen, die in die Messinstrumente eingebaut sind. Schulautonomie ernst genommen und authentisches Engagement für Kinder und Unterricht werden konkurrenziert.

Fazit: Zentral gesteuerte Datenerhebungen sind erforderlich, dürfen aber nur im notwendigen Ausmass erfolgen. Immer – sei es in der externen Schulevaluation oder sei es bei den Leistungsvergleichen – gilt das Gebot der **Datensparsamkeit**: nur so viele Daten wie tatsächlich genutzt. Die Verantwortung für die Einleitung der Nutzung dieser extern konzipierten Datenerhebungen darf nicht einseitig auf Schulleitungen und Lehrpersonen abdelegiert werden. Die externen Datenproduzenten müssen für die Anschlussfähigkeit ihrer Ergebnisse sorgen und deren Nutzungen und Nicht-Nutzungen dokumentieren. Damit können Datenerhebungen sichtbar und dokumentiert lernen. Dann sind sie auch Modell für das Lernen von Schulen als Organisationen und von Lehrpersonen als Fachpersonen. Dies erhöht die Akzeptanz von Datenerhebungen und beugt der Verschwendung vor. Schliesslich muss durch Austarieren von Bewertungskriterien unerwünschten Seiteneffekten vorgebeugt werden. Solche gibt es z. B. bei Vergleichen, die „anklagen und beschämen“.

Die Wendung **»Mehr Gestaltungsraum«** in der 2. Forderung des LCH-Positionspapiers weist auf einen möglichen Lösungsweg: Nämlich dass die für die Qualität von Unterricht und Schule zentralen Akteure – Lehrpersonen und Schulleitung – Verantwortung für Datenerhebungen übernehmen dürfen, sollen und wollen.

3 Chancen schulinternen Evaluationsvermögens

Wenn künftig die extern konzipierte Datenerzeugung sparsam erfolgt, entsteht Lücke und Spielraum für interne Datenerzeugung. Auch intern soll es ausschliesslich um solche Erhebungen gehen.

Hierfür braucht es »**Evaluationsvermögen**«. Die deutsche Sprache bietet uns eine attraktive Übersetzung für das englische »evaluation capacity«, denn »Vermögen« meint zweierlei:

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule 3 - Chancen schulinternen Evaluationsvermögens

Doppelsinn von »Evaluationsvermögen«

- Wissen/Können/Wollen zu Methoden, Denkweisen und Instrumenten der Evaluation - Evaluationskompetenz
- Wertvolles/»Schatz«/Ressource, welche Schule und Lehrpersonen ansammeln/hüten/ausbauen

Auf verschiedenen schulischen Ebenen:

- Schule als Ganzes: schulweite Inhouse-Evaluationen durch Schulleitung/QBA ⇔ Schulentwicklung
- Unterricht: unterrichtsintegrierte Selbst-^{er}Evaluationen durch Lehrpersonen ⇔ Unterrichtsentwicklung

Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beywl 8

- **Wissen, Können und Wollen**, um Methoden, Denkweisen, und Instrumente der Evaluation für die Stabilisierung und Verbesserung von Schule und Unterricht einzusetzen, also **Evaluationskompetenz**.
- Etwas **Wertvolles**, ein »Schatz«, den Schule und die einzelne Lehrpersonen ansammeln, hüten und mehren. Es stockt die Haben-Seite der Schule auf. Es ist eine **Ressource**, für die zentrale Aufgabe, die junge Generation zu bilden.

Evaluationsvermögen kann auf mehreren schulischen Ebenen schrittweise, über mehrere Jahre aufgebaut werden. Zum Beispiel ...:

- Bei der **Schule als ganzer**; evtl. mit ihrer Verortung im lokalen Umfeld; **solche schulweiten Inhouse-Evaluationen** tragen zur Schulentwicklung bei; wichtigste Akteure sind die (erweiterte) Schulleitung sowie schulische Qualitätsbeauftragte.
- Beim **Unterricht**, beginnend bei einer einzelnen Lektion, um **unterrichtsintegrierte Selbstevaluationen** durchzuführen. Wichtigste Akteure sind die Lehrpersonen, einzeln, im Tandem oder im Team.

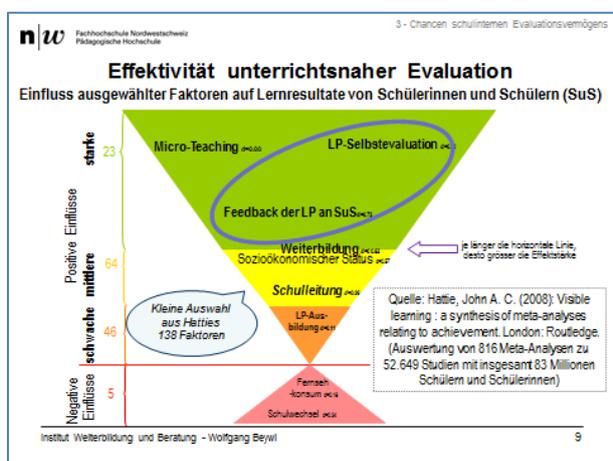
Ich konzentriere mich im Folgenden auf die „**unterrichtsintegrierte Selbstevaluation**“.

Evaluationsvermögen kann damit »bottom-up« angereichert werden. **Lehrpersonen erfahren dabei direkt grossen Nutzen und Entlastung für ihren alltäglichen Unterricht** und dabei eine **Stärkung ihrer Professionalität**. Diese positive Nutzenerfahrung ist Voraussetzung, damit Lehrpersonen sich – trotz vieler enttäuschender Erfahrungen mit Datenerhebungen in den vergangenen Jahren – auch für die unterrichtsübergreifende bis schulweite Evaluation einsetzen.

3.1 Die Effektivität unterrichtsnaher Evaluation

Unterrichtsnah datengestützte Rückmeldeverfahren zählen zu den **wirksamsten Möglichkeiten**, Unterricht zu stabilisieren und zu verbessern. Sie fördern gute Lernleistungen und längerfristig Kompetenzen für das Lernen, sie ermöglichen, dass, Kindern und Jugendliche sich in der Schule wohl fühlen.

Eindrückliche Belege hierfür liefert die viel diskutierte **Meta-Synthese** des Neuseeländers **John Hattie**. Er hat in den vergangenen ca. 15 Jahren mehr als 800 **Meta-Analysen** zusammengefasst. Jede von diesen aggregiert die Ergebnisse von **Primärstudien**. Diese untersuchen – meist mittels Vergleichsgruppendesigns – den Zusammenhang zwischen einerseits Lernleistungen und andererseits verschiedensten Faktoren. Solche Faktoren sind z. B. Geschlecht, soziale Herkunft, Art der Schule oder auch verschiedenste Unterrichtsarrangements und -methoden. In die ausgewerteten 816 Meta-Analysen sind über 53.000 Primärstudien mit ca. 83 Millionen Schülerinnen und Schüler einbezogen.



Hattie hat für **138 Faktoren untersucht**, wie stark sie mit Schülerleistungen zusammenhängen. Bei einigen Faktoren gibt es eine Wechselwirkung, z. B. beim Schulwechsel: Dieser **beeinflusst** die Schülerleistungen (meist negativ), und er ist auch **Folge** schlechter Schülerleistungen. „Schulwechsel“ liegt deutlich unter der „roten Linie“ im Feld der **negativen Zusammenhänge**: Je mehr Schulwechsel, desto schlechtere Schülerleistungen. Beim Fernsehkonsum sieht es ähnlich aus, wobei die Wirkrichtung ganz überwiegend hin zu den (schlechten) Schülerleistungen ist.

Den fünf negativ korrelierenden stehen **133 positiv korrelierende Faktoren** gegenüber. Wie die meisten anderen hat die Lehrpersonen**ausbildung** eine klare Einflussrichtung, da sie dem Zustandekommen von Schülerleistungen zeitlich voran geht. Nicht alle dieser Faktoren sind auch beeinflussbar, jedenfalls nicht durch Schule und Lehrpersonen. Dies gilt z. B. für den sozioökonomischen Status.

Die positiven Zusammenhänge sind im auf der Spitze stehenden Dreieck platziert. Die Länge der horizontalen Linie repräsentiert die so genannte „**Effektstärke**“, also die Stärke des Zusammenhangs mit den gemessenen Schülerleistungen. Dies ist ein Mass für den Unterschied, den ein Faktor in Bezug auf die Verteilungen der Schülerleistungen, z. B. in erreichten Leistungspunkten, in den beiden verglichenen Gruppen, also z. B. Lernen in einer Schule mit und in einer Schule ohne Leitung, macht.

Es gibt **23 Faktoren** – darunter 20 die zumindest überwiegend kausal und durch Lehrperson bzw. Schule beeinflussbar sind -, mit einer hohen Effektstärke von grösser 0.60. Was bedeutet diese Zahl? 0.50 entspricht etwa dem Unterschied in den Schülerleistungen, den ein Schuljahr ausmacht, also 12 Monate Schulbesuch. Aber Achtung, dies ist eine Veranschaulichungshilfe, die nicht immer zutrifft.

Unter den **acht am stärksten beeinflussbaren Kausalfaktoren** befinden sich drei mit einer wichtigen Gemeinsamkeit: Sie bezeichnen **unterrichtsnahe Interventions-Daten-Zyklen** (die Reihenfolge der Nennung erfolgt gemäss der Breite des Nachweises, also der Anzahl von zugrundeliegenden Primärstudien; Mikroteaching ist also am klarsten nachgewiesen):

- **Mikroteaching**, also videogestütztes Lehrertraining im Rahmen meist kurzer arrangierter Unterrichtssequenzen (Effektstärke 0.88)
- durch Fachwissen getragenes, fachdidaktisch vermitteltes **Feedback**, das Lehrpersonen ihren Schülern und Schülerinnen zu deren Lernprozessen geben (Effektstärke von 0.73)
- **Selbstevaluation** durch die Lehrpersonen in Bezug auf ihren eigenen Unterricht, wobei das Feedback, welches Schüler und Schülerinnen der **Lehrperson** geben, ein Bestandteil davon ist (Effektstärke 0.90).

Eine Seitenbemerkung: Die Tatsache, dass die Ausbildung von Lehrpersonen oder das Vorhandensein einer Schulleitung relativ geringe Effektstärken aufweisen, bedeutet nicht, dass diese verzichtbar wären. Eventuell würden ganze Wirkungsketten zusammenbrechen. So ist z. B. eine für unterrichtsintegrierte engagierte Schulleitung unentbehrlich für schulisches Evaluationsvermögen.

Zwischenfazit: Vielversprechende Einflussmöglichkeiten liegen nahe am Unterricht. Hier greifen Lehr- und Lernhandeln fließend ineinander. Drei besonders starke Faktoren machen dieses Handeln **mittels Daten sichtbar**, die in der Verantwortung der Lehrprofession erhoben werden. Dies ist die Botschaft von John Hatties Buch »Visible Learning«: **Das Sichtbarmachen von Lernen im Unterricht selbst erhöht dessen Beeinflussbarkeit durch gutes, d. h. u. a. ebenfalls sichtbar gemachtes Lehren.** „Sichtbarkeit“ gibt, so Hatties zentraler Befund, der Professionalität des Lehrberufs matschentscheidende Schubkraft: Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation – verbunden mit Mikroteaching, Feedback sowie einer Vielzahl der als wirksam erwiesenen Unterrichtsmethoden – stärkt professionelle Kompetenz. Teilkompetenzen sind: nützliche Daten erheben, auswerten, nutzen. Nach einer Phase des Einarbeitens in diesen **Doppeldecker des Unterrichts und Untersuchens** können diese – genauso wie andere unterrichtsrelevante Kompetenzen – habitualisiert werden. Selbstevaluationskompetenz steht dann alltäglich als Ressource zur Verfügung, die bei Bedarf auch spontan genutzt werden kann (etwas, wovon ich selbst seit Jahren immer wieder in meiner Lehre profitiere).

3.2 Ein günstiges Zeitfenster für die Einführung

Die Rahmenbedingungen für professionsbasierte schulinterne Qualitätsarbeit sind aktuell günstig. Im Moment besteht ein Zeitfenster, um Evaluationsvermögen nachhaltig in Schulen auszubauen.

Günstiges Zeitfenster für die Einführung

- kantonale Qualitäts-Rahmen fordern Selbst-Evaluation ein
- externe Schulevaluation als Sicherungsmechanismus stabil
- geleitete Schulen mit Qualitätsmanagement
- Verpflichtung LCH-Leitbild/Standesregeln auf Selbst-Evaluation
- kantonaler Berufsauftrag für die Lehrpersonen
- Kompetenzanforderung »Evaluation« in Lehrerbildung
- Weiterbildungsangebote/Lehrbücher und Praxishilfen
- handhabbare Datenwerkzeuge

- **kantonale Bildungsgesetze und Qualitäts-Rahmen** setzen auf Schulevaluation, namentlich die „interne Evaluation“ (Individualfeedback, kollegiale Unterrichtshospitation ...). Wie unsere 2010 durchgeführte Erhebung zeigt, werden vielfach Leitfäden und Tools zur Verfügung gestellt (leider oft unterrichtsfern);
- die **externe Schulevaluation** ist ein Sicherungsmechanismus, um Schulen in einem Korridor positiver Entwicklung zu lotsen. Sie befindet sich oft schon im zweiten Zyklus. Es wird erwogen, diese in der Zukunft zu Gunsten interner Schulevaluation zu reduzieren;
- viele Schulen verfügen über qualifiziertes Leitungspersonal; schulisches **Qualitätsmanagement** ist eingeführt; **Unterrichts- und Fachteams** sind eingerichtet sowie **Zeitgefässe** für die unterrichtsübergreifende Arbeit;
- **LCH-** Leitbild bzw. Standesregeln unterstreichen die **Selbstverpflichtung** der Lehrpersonen, ihren Unterricht auszuwerten, in Teams zu evaluieren und Selbstevaluationen durchzuführen;
- kantonale Bestimmungen sehen Evaluation als Bestandteil des **Berufsauftrags** für Lehrpersonen sowie etwas von der knappen verfügbaren Zeit;
- »Evaluation « ist als Kompetenzanforderung in der **Lehrerbildung** verankert – prominent in den EDK-Anerkennungsreglementen von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte oder in den Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, wo es heisst »evaluiert den Unterricht kriterienorientiert«, wobei auch hier die Datenbasierung kurz kommt. Auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen gibt es einschlägige Angebote;
- **Lehrbücher und Praxishilfen** leiten zur Evaluation von Unterricht durch Lehrpersonen an; mit einem Trend zu praxisnahen und praxisintegrierten Erhebungsmethoden;
- Last but not least gibt es immer mehr **handhabbare Datenwerkzeuge** für Lehrpersonen – in Anlehnung an Ivan Illich nenne ich diese Konviviale Instrumente, also solche, "mit denen man gut leben kann", die ohne Aufwand in den Unterricht integriert werden können. Diese beginnen bei den gelben Post-its, gehen über Steckbretter usw. usf., Digitalkameras bzw. Smartphones bis zu Tablet-PCs, sämtlich Technologien unseres Alltags.

Gegenüber der Situation vor 15 Jahren sind die Voraussetzungen für Selbstevaluation viel günstiger. Die Chance besteht, nachhaltig Evaluationsvermögen »von unten« aufzubauen, getragen durch das Lehrerkollegium einer Schule. Erste Pilotversuche dazu sind erfolgreich.

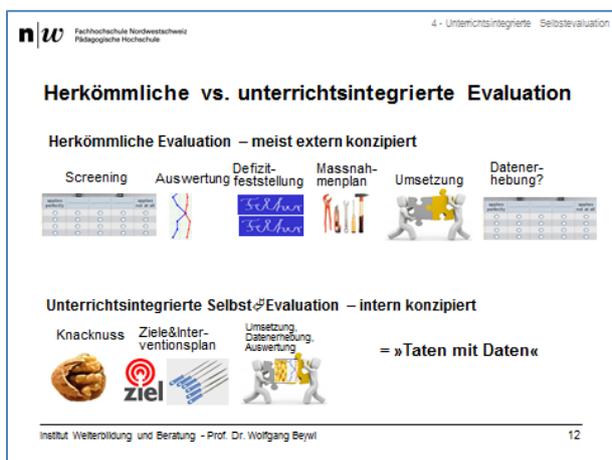
4 Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation

Im letzten Teil dieses Referates möchte ich Ihnen dieses Konzept und kurz ein Beispiel vorstellen. Theoretische Basis ist die nutzungs-fokussierte Evaluation, ein in der Bildungsevaluation bewährter und verbreiteter Ansatz.

4.1 Grundannahmen und Ablauf

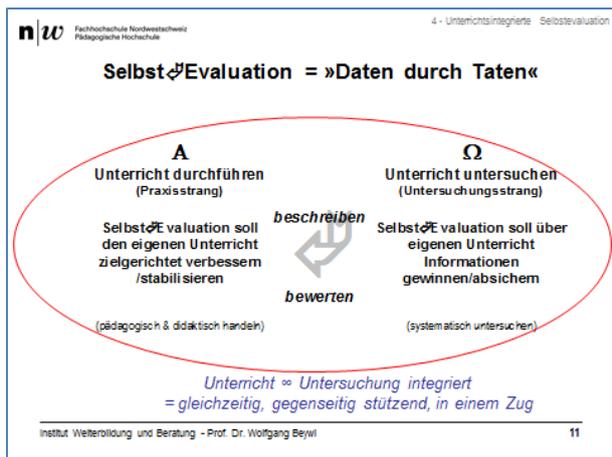
Alleinstellungsmerkmal von unterrichtsintegrierter Selbstevaluation ist folgendes: **Die Daten entstehen automatisch, durch entsprechend konzipierte Taten.** Der **Praxisstrang**, also das Unterrichten, findet zeitlich parallel und konzeptionell verwoben mit dem **Untersuchungsstrang** statt. **In einem Zuge** werden Unterrichtsmethoden eingesetzt sowie Daten über Verlauf und Resultate erhoben und zu Ergebnissen verdichtet. Den Abschluss bildet ein Bericht.

Der Unterschied zu vielen herkömmlichen Evaluations-Verfahren besteht in folgendem:



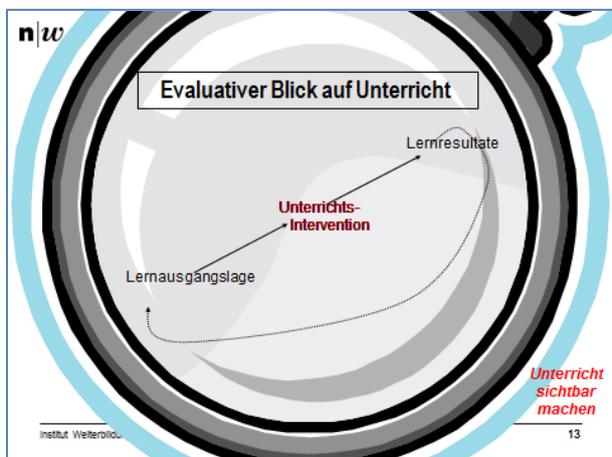
Herkömmlich werden als erstes – viele - Daten erhoben, durch »Standortbestimmung« oder »Screening«, teils über mehrere Qualitätsdimensionen hinweg. Häufig geschieht dies durch Fragebögen, die entweder automatisch eingelesen, oder die direkt online am Computer ausgefüllt werden. Anschliessend werden die Daten ausgewertet, zum Beispiel in Form von Polaritätenprofilen. Im Beispiel stellt die blaue Linie das Ergebnis einer Schule dar, die rote das Ergebnis aller kantonalen Schulen. Damit werden Stärken und Schwächen bzw. »Defizite« identifiziert, zu denen ein Massnahmenplan aufgestellt wird. Die Massnahmen werden – so ist zu hoffen – umgesetzt. Im positiven – Ausnahme-(!?) - Fall wird dann empirisch erfasst, in welchem Masse diese Umsetzung erfolgt und zu den gewünschten Resultaten führt.

Die **unterrichtsintegrierte Selbstevaluation** hingegen ist kürzer und fokussierter: Sie beginnt bei einer »Knacknuss«, d. h. einem der Lehrperson bewussten Problem. Dann setzt sie **Ziele**, wie genau die stabilisierte oder verbesserte Zukunft aussehen soll. Um diese zu erreichen werden **Interventionen** geplant. Diese sind **gleichzeitig** Datenerhebungsinstrumente. „**Auf einen Streich**“ werden die Interventionen umgesetzt, die Daten erhoben und ausgewertet. Ein nächster Zyklus kann, muss aber nicht beginnen.



Das Daten-Erheben beansprucht – bei mustergültiger Umsetzung – **keinen Zusatzaufwand** weder vor, während noch nach dem Unterricht. Es ist in das Unterrichten integriert. Das erfordert, das Unterrichten – ganz leicht – zu verändern, und zwar so, dass damit **gleichzeitig Daten erzeugt** werden.

Selbstevaluation nutzt **didaktische** Grundprinzipien. Ihre Logik ist damit weitgehend bekannt für Sie als Lehrfachleute. Mitglieder von Unterrichts- oder Fachteams sind mit der kollegialen Beratung vertraut. Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation ist damit nicht etwas komplett Neues, sondern bietet eine zusätzliche Wahlmöglichkeit für Unterrichtsentwicklung und Zusammenarbeit.



Konkrete Unterrichtsziele (oft sind dies Lernziele) werden mithilfe geeigneter Methoden angestrebt. Dies geschieht abgestimmt auf die jeweilige Lernausgangslage. In den Mittelpunkt rückt die konstruktiv-kritische Betrachtung des **eigenen Lehr-Handelns**, also der Unterrichtsintervention. Die Lehrperson untersucht, in welchem Masse es ihr damit gelingt, die gewünschten Zielzustände auszulösen. Meist sind dies Wissen, Können oder Haltungen von Schülern und Schülerinnen. **In den Fokus rückt also das eigene Unterrichten.** Lernprozesse und -leistungen von Schülern weisen darauf hin, wie gut der eigene Unterricht ist. Dies hilft, den Unterricht zu verbessern: Wenn sich die Intervention bewährt, wird sie weiter eingesetzt. Besteht das Problem fort, werden – vorzugsweise in kollegialer Beratung – neue Interventionen gesucht und deren Wirksamkeit wird empirisch überprüft.

Lehrpersonen sind dann motiviert, ihren Unterricht evaluativ umzugestalten, wenn sie **kritische Aspekte wirklich verändern** können. Einen solchen kritischen Zustand nenne ich »Knacknuss«. Es ist etwas, was Widerstand leistet, was im Weg liegt, was aber, wenn es »geknackt« ist, einen Durchbruch bedeutet, als Erfolg erlebt wird, Befriedigung verschafft.

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 4 - Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation

Motivierender Anlass = »Knacknuss«

- etwas in meinem Unterricht (oder auch Unterrichtsnahes), was mich stört /ärgert (nicht so stark, dass es mich lähmt) ...
- mir ist wichtig, dass sich diese Situation verbessert; es würde mich entlasten, es ginge mir besser, ich würde mich noch professioneller/wirksamer erleben; meine/unsere Klasse usw. käme weiter
- wovon ich Zuversicht habe, dass ich es lösen kann, wenn ich mich darauf konzentriere, also gezielt Interventionen einleite ...
- der Weg zur Lösung kann durch mein eigenes Handeln gebahnt werden, mit dem ich die Situation verändere/das Handeln Anderer beeinflusse ...
- wobei ich als Lehrperson die Zuständigkeit habe, es (im Rahmen des Leitbildes/Qualitätsrahmens der Schule) und der mir zur Verfügung stehenden Ressourcen autonom zu lösen ...

15

Wie finde ich die Knacknüsse? Häufig in der Reflexion über meinen Unterricht über, das Gespräch mit Kollegen und Kolleginnen, im Austausch mit der Stufen- oder der Schulleitung – sie kann intern aus einer »Standortbestimmung« zum Beispiel mittels Fragebogen hervorgehen. Typische Knacknüsse von Unterricht sind:

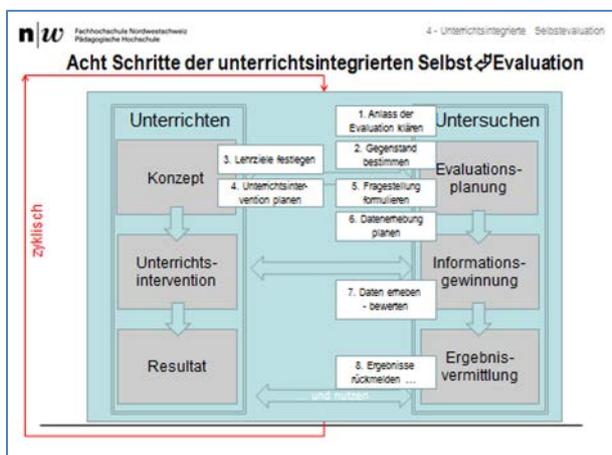
n|w Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 4 - Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation

Beispiele für »Knacknüsse«

- sehr heterogene Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (SuS)
- wenig Interesse der SuS für den Stoff
- wenig intensive Vorbereitung der SuS (z. B. durch Hausaufgaben)
- zu wenig Zeit - zu viel Stoff
- SuS verstehen die Textaufgaben im Lehrmittel nicht
- viele SuS finden den roten Faden zwischen den Lektionen nicht
- SuS bearbeiten Aufgaben nicht/falsch
- passive Klasse/wenig Aktive
- ungerichtete, flatterige Diskussionen in der Klasse
- "Störungen" einzelner SuS; erlebte Provokationen
- SuS lenken andere ab/lassen sich ablenken
- schwacher Kontakt Lehrperson zu mehreren SuS während der Lektionen
- wenig Bereitschaft von SuS, effektiv in Gruppen zu arbeiten
- Unsicherheit, was SuS wirklich gelernt haben

Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beywl 16

Folgende Übersicht enthält **acht Schritte** unterrichtsintegrierter Selbstevaluation. Auf der **linken** Seite der Praxisstrang – Stichwort »**Taten**«, und der Unterricht mit den drei Phasen »**Konzept**«, »**Unterrichtsmethode** oder -intervention« und »**Resultate**, ibs. Lernresultate«. Auf der rechten Seite sehen Sie den **Untersuchungsstrang** – Stichwort »**Daten**«.



Prominent geht es im **Schritt 1** darum, den **Anlass** für die Selbstevaluation zu klären, also die »Knacknuss«. Im **2. Schritt** wird der Ausschnitt des Unterrichts, der betrachtet werden soll, kurz beschrieben, gegebenenfalls in Stichworten. Im **Schritt 3** werden die **Ziele** der Selbstevaluation festgehalten, die »s.m.a.r.t.« formuliert sein müssen. Dies ist ihnen sicher vertraut. Auf diese Ziele wird – wie in jeder guten Didaktik – die zu ergreifender **Unterrichtsintervention** abgestimmt (**Schritt 4**). Nun ist es möglich – meist in einem Satz –, die **Evaluationsfragestellung** festzuhalten (**Schritt 5**). Im **Schritt 6** wird die **Datenerhebung geplant**, was oft zu einer Anpassung der Unterrichtsintervention führt. Der Fragebogen ist immer die Möglichkeit der letzten Wahl, wenn man wirklich keine mit der Unterrichtsmethode verbundene Datenerhebung findet. Er sollte nur selten eingesetzt werden. Er macht zu viel Arbeit, sowohl bei der Konstruktion wie bei der Erfassung und der Auswertung. Die **Datenerhebung und -auswertung** (**Schritt 7**) verläuft – wenn es gelungen ist, diese in das Unterrichten zu integrieren - automatisch, ohne jede Zusatz-Aktivität. Wichtig ist nun, dass die Untersuchungsergebnisse **zurückgemeldet** werden, und dass es dazu zumindest einen minimalen **Bericht** gibt (**Schritt 8**).

Mit dem Erheben von Daten geht Selbstevaluation **über die Reflexion** von Unterricht hinaus. Dabei ist Reflexion wichtiger Bestandteil der Selbstevaluation.

Ein weiterer Unterschied zur Reflexion– und **auch zum Feedback** – besteht darin, dass die Ergebnisse dokumentiert und rückgemeldet werden. Wenn Schüler und Schülerinnen Daten zur Selbstevaluation beisteuern, dann erhalten sie auch eine Rückmeldung. Darüber hinaus ist eine Rückmeldung im System Schule erforderlich.

Dieses **Berichten-Sollen**, sei es in mündlicher und/oder schriftlicher Form, löst bei Lehrpersonen oft Verwunderung aus. Reicht es nicht aus, dass ich es gut mache? Weshalb soll ich dies auch noch aufschreiben?

Zweifellos liegen hier grosse **Risiken**: Unterrichten ist ein an die Lehr-**Person** gebundener Prozess. Es ist empfindlich für Störungen, für Missverständnisse und für Kränkungen.

Während auf der einen Seite ein **Recht auf Informationen** über die Qualität des Unterrichts besteht – sei es bei den Schulleitungen oder -pflegern oder den Eltern – gibt es auf der anderen Seite, bei den Lehrpersonen, ein **Recht auf Schutz** professioneller Autonomie und persönlicher Gesundheit. Hier die Balance zu finden ist eine Aufgabe der Schulentwicklung.

Wenn die datenbasierte Selbstevaluation in das professionelle Handeln von Lehrpersonen integriert, und externe Datenerhebungen graduell ersetzt werden sollen, und wenn die Schule als Organisation lernen soll, dann sind **Berichte unverzichtbar**. Die Einführung von Selbstevaluation erfordert dazu klare schriftliche Vereinbarungen zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen.

Ein gelegentliches Missverständnis besteht darin, dass unterrichtsintegrierte Selbstevaluation ständig im Unterricht stattfinden soll. Wie viele Selbstevaluationen pro Jahr sinnvoll sind – z. B. zwischen zwei und zehn – hängt von der jeweiligen Situation der Lehrperson ab, insbesondere auch davon, auf welche bearbeitbaren Knacknüsse sie stösst. Sowohl die Themen als auch die Anzahl der Selbstevaluationen soll die jeweilige Lehrperson in eigener Verantwortung festlegen.

4.2 Ein Beispiel

Ich möchte Ihnen einen Eindruck davon zu geben, was es konkret heisst, Unterrichten und Untersuchen zu integrieren. Dazu ein **Blick auf das Fallbeispiel »Insel der Betriebswirtschaftslehre«**, welches wir im Buch »Selbstevaluation in der Lehre« ausführlicher dargestellt haben. Ich halte dies recht kurz, denn viele Kolleginnen und Kollegen haben mir gesagt, man müsse dieses Instrument erst **selbst** im Unterricht einsetzen um seine eigentliche Leistungsfähigkeit zu erkennen. Ein grosser Vorteil dieses Beispiele ist seine Anschaulichkeit, da es stark mit Visualisierung arbeitet: Auch in der Vermittlung des Konzepts der „unterrichtsintegrierten Selbstevaluation“ ist „Sichtbarkeit“ in Form von Text, Zeichnungen, Bildern, Fotos und Kurzvideos von Vorteil.

Die Knacknüsse, denen sich diese unterrichtintegrierte Selbstevaluation zuwendet (s. auch Folie 16):

- zu wenig Zeit – zu viel Stoff
- passive Klasse/wenig Aktive

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

4 - Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation

Beispiel : Begriffnetze erarbeiten mit der „Insel der BWL“

- **Unterricht:** Grundlagen der BWL mit 15 berufstätigen Teilnehmenden im Abendunterricht (18.00 bis 21.15)
- **Knacknuss:** wg. Tageszeit und Stofffülle, wenig aktive Beteiligung
- **Ziele:** bisher inaktive Teilnehmende beteiligen sich in Unterrichtssequenzen durch Wortmeldungen und Fragen // am Ende jeder Sequenz können Studierende als Gruppe min. 80% der in behandelten BWL-Begriffe mit eigenen Worten erläutern // alle Studierende bestehen anschliessende schweizerische Prüfung 🇨🇭
- **Intervention & Erhebung:** Sequenz-Sets mit Schlüsselbegriffen auf C-6 Karten – Erarbeiten stehend um Tisch mit „Insel“-Plakat – Anlegen in „Zonen“ // Anwenden auf Fallstudie // Gegen Schluss erneutes Erläutern und Legen der Karten
- **Dokumentation:** Foto am Anfang und am Ende

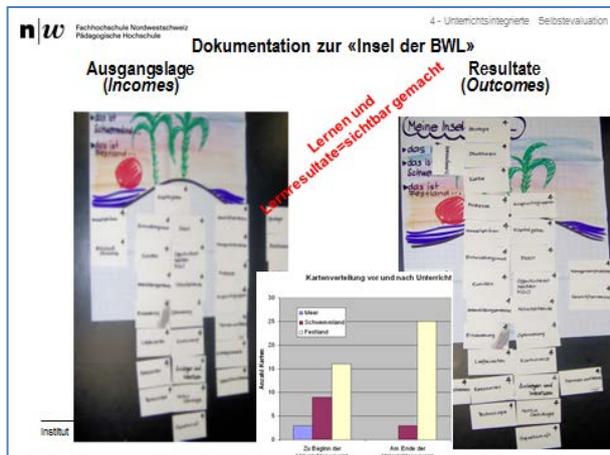
Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beywl

17

Die Lehrperson unterrichtet in einer Abendschule zu später Stunde Betriebswirtschaftslehre. Es nehmen 15 Berufstätige teil, nach einem vollen Arbeitstag. Trotz eines Fallbeispiels zu einem Druckereibetrieb ist der Stoff trocken. Es muss Begriffswissen erarbeitet werden, auch für die schweizerische Prüfung. Die Lehrperson setzt das Ziel, dass sich weit mehr Lernende aktiv am Unterricht beteiligen, und dass die Gruppe am Ende der Abendeinheit mindestens vier Fünftel der Begriffe in eigenen Worten erklären kann.

Unterrichtsmethode und zugleich **Datenerhebungsinstrument** ist ein Plakat, welches auf zwei zusammengeschobene Tische gelegt wird. Um dieses herum **stehen** die Teilnehmenden. Das Plakat enthält drei Zonen: die Zone gesicherten Wissens – die »Insel«, – die Zone unsicheren Wissens – das »Schwemmland«, – die Zone des Nicht-Wissens – das »offene Meer«. Die Lehrperson hat für die Unterrichtssequenzen, in denen sie die Insel einsetzt (etwa dreimal im Semester) Karten mit Schlüsselbegriffen aus der Vorbereitungsliteratur beschriftet. Diese Karten werden zu Beginn der Stunde zufällig an die Teilnehmenden verteilt. Die Teilnehmenden legen ihre Karten reihum auf diejenige Zone, in der sie ihren aktuellen Wissensstand zum jeweiligen Begriff verorten. Für den Fall, dass die von ihnen gegebene Erläuterung nicht genügt, verschiebt die Lehrpersonen die Karte in die zutreffende Zone. Sind alle Karten gelegt, wird ein Digital-Foto gemacht.

Im letzten Viertel der Abendeinheit – nach weiteren Inputs der Lehrperson sowie Gruppenarbeiten – wird die Übung wiederholt. Erneut wird ein Digital-Foto gemacht



Der **Unterschied** zwischen den beiden Fotos zeigt den **Lernzuwachs**. Zur Verdeutlichung siehe auch die Säulengrafik. Die Karten, die weiterhin im Schwemmland liegen, weisen auf Wissenslücken hin. An diesen muss weitergearbeitet werden. Sie geben Hinweise für die laufende Steuerung des Unterrichts.

Dieses Beispiel ist einfach und alltäglich – es sind dies zwei wünschenswerte Eigenschaften von Instrumenten unterrichtintegrierter Selbstevaluation. Viele meiner Kolleginnen am Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW haben diese Doppeldecker-Methode in ihr Unterrichtsrepertoire integriert. Die Methode muss man dosiert einsetzen und im Wechsel mit anderen Selbstevaluation-Methoden. Um dies zu ermöglichen, haben wir ein Dutzend derartiger unterrichtintegrierter Erhebungsinstrumente erprobt. Einige davon kennen Sie als Feedback-Methoden. Nun sind sie erweitert um Datenerhebung und Berichterstattung. Unsere Zielsetzung besteht darin, weitere Dutzend solcher Kombipacks von Unterrichtsmethode und Erhebungsinstrument zu erarbeiten, zusammen mit professionellen Lehrpersonen.

Es ist wichtig, im schulischen Qualitätsmanagement einen Rahmen für die Selbstevaluation zu schaffen, in dem insbesondere die Verbindlichkeit, die Methodenautonomie sowie Vertrauens- und Datenschutz geregelt sind. Aber dies wäre ein neues Thema.

5 Resümee

Nun zum Resümee: Unterrichtintegrierte Selbstevaluation leistet fünflei:

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

5 - Resümee

Resümee

Unterrichtintegrierte Selbstevaluation ...

- ... ergänzt die externen Messsysteme, zeigt exemplarisch, wie Evaluation schlank und nützlich gestaltet werden kann;
- ... ermöglicht es Lehrpersonen (LP), erfolgreiches Lehren und Lernen sichtbar zu machen, fördert Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Arbeitszufriedenheit und Berufsstolz;
- ... erhöht die Professionalität der LP, mobilisiert Expertise, qualifiziert LP, kompetent interne Evaluation mitzugestalten und externe Datenerhebungen sachkundig zu beurteilen;
- ... ist Ressource für schulweites Organisationslernen, Ausbau des Methodenrepertoires, kann die Außendarstellung der Schule in Gemeinde und Gesellschaft stärken.

Institut Weiterbildung und Beratung - Prof. Dr. Wolfgang Beywl 19

- Sie gehört zu den **stärksten Faktoren**, mit denen Lernen angeregt und damit auch **Schülerleistungen** gefördert werden können und ist damit ein wichtiger Beitrag zu einer **guten Schule**
- sie kann die weiterhin notwendigen **externen Messsysteme ergänzen**, aber auch aufzeigen, wo diese schlanker gestaltet und durch schuleigene Evaluationsaktivitäten ersetzt werden können;
- sie ermöglicht es Lehrpersonen, Schritt für Schritt **Herausforderungen zu meistern**, dies sichtbar zu machen, sich datenbasiert darüber auszutauschen; sie birgt Chancen für Arbeitszufriedenheit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Berufsstolz,
- sie **erhöht die Professionalität** der Lehrpersonen, mobilisiert ihre Expertise, verschafft dieser Geltung und Durchsetzungskraft. Sie stärkt die Position gegenüber den Instanzen, die von aussen Datenerhebungen konzipieren, versetzt Lehrpersonen in die Lage, kompetent mitzugestalten, wenn es um externe Evaluation, Leistungstests und Bildungsforschung geht;
- sie ist eine **Ressource für organisationsweites Lernen**, für den Ausbau des Unterrichtsrepertoires in der Schule, und kann die Aussendarstellung der Schule in Gemeinde und Gesellschaft stärken.

6 Literatur

- Arnold, Eva (2010): "Methoden und Techniken der schulinternen Datenerhebung". In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 499-506.
- Beywl, Wolfgang/Bestvater, Hanne/Friedrich, Verena (2011): [Selbstevaluation in der Lehre](#). Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Münster: Waxmann.
- Campbell, Donald T. (1976): Assessing the Impact of Planned Social Change. Hanover, New Hampshire: The Public Affairs Center, Dartmouth College.
- Demmer, Marianne/von Saldern, Matthias (Hg.) (2010): "Helden des Alltags" erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Hattie, John A. C. (2009): Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hense, Jan Ulrich (2006): Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Keller, Hans (2004): [Selbstevaluation von Schulen](#) Anleitung für schulinterne Qualitäts-Projektgruppen. 3. Aufl. Zürich: Verlag Impulse.
- Konsortium PISA.ch (Hg.) (2010): [PISA 2009](#). Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse. Neuchâtel: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Landwehr, Norbert (2008): [Bewertungsraster zum schulinternen Qualitätsmanagement](#) an der Aargauer Volksschule. Aarau: Departement Bildung Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- MacBeath, John (2006): School inspection and self-evaluation: working with the new relationship. London: Routledge.
- MacBeath, John (2008): "Leading Learning in the Self-Evaluating School". In: School Leadership & Management, 28, 4, S. 385-399.
- MacBeath, John/McGlynn, Archie (2005): Self-evaluation: what's in it for schools? London: RoutledgeFalmer.
- Nevo, David (2002): School-based evaluation: an international perspective. Amsterdam: JAI.
- Nevo, David (2009): "Accountability and capacity building: can they live together?". In: Ryan, Katherine E./Cousins, Bradley J. (Hg.): The SAGE international handbook of educational evaluation. Los Angeles: Sage, S. 291-303.
- Patton, Michael Q. (2008): Utilization-focused evaluation. 4th edition. Thousand Oaks: Sage.
- Preskill, Hallie S./Russ-Eft, Darlene F. (2005): Building evaluation capacity :72 activities for teaching and training. Thousand Oaks (Calif.): SAGE.
- Ravitch, Diane Silvers (2010): The death and life of the great American school system how testing and choice are undermining education. New York: Basic Books.
- Russ-Eft, Darlene/Preskill, Hallie (2009): Evaluation in organizations a systematic approach to enhancing learning, performance, and change. 2nd. New York: BasicBooks.
- Ryan, Katherine E./Chandler, Merrill/Samuels, Maurice (2007): "What Should School-Based Evaluation Look Like?". In: Studies In Educational Evaluation, 33, 3-4, S. 197-212.
- Schratz, Michael/Jakobsen, Lars Bo/MacBeath, John/Meuret, Denis (Hg.) (2002): Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schratz, Michael/Westfall-Greiter, Tanja (2012): Von Daten zu Taten. Evidenzbasierte Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Seelze: Friedrich Verlag.
- Strahm, Peter (2008): Qualität durch systematisches Feedback. Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge. Bern: schulverlag blmv.
- von Saldern, Matthias (2010): Selbstevaluation von Schule: Hintergrund-Durchführung-Kritik. Nordersted: BoD-Books on Demand.

Kontakt

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung (IWB)
Prof. Dr. Wolfgang Beywl
Leiter Professur für Bildungsmanagement sowie
Schul- und Personalentwicklung

Gebäude A - Raum 314

Küttigerstrasse 42
CH-5000 Aarau
T +41 62 838 90 59
F +41 62 836 04 66
wolfgang.beywl@fhnw.ch
<http://www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/bildungsmanagement>
Weiterbildungsstudiengang Bildungsevaluation:
<http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/bildungsevaluation>

Dank

Meinen Kolleginnen und Kollegen in der „Schwerpunktgruppe Schulentwicklung“ am IWB bin ich für kritische und hilfreiche Rückmeldungen zu einer Entwurfsfassung dieses Referates zu Dank verpflichtet. Martin Hagmann, Lehrer an der Sekundarstufe I in Frick im Kanton Aargau, danke ich sehr, dass er mir die digitale Bearbeitung seines Acrylbildes der Serie Faces für die Titelfolie zur Verfügung stellt.