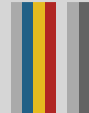




Mascha Kleinschmidt-Bräutigam
Ursula Meierkord

Schulinternes Curriculum
ein Baustein zur Qualitätsentwicklung
des Unterrichts






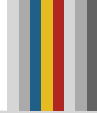
Impressum:

Herausgeber: Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Ursula Meierkord

Im Auftrag vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM),
Alt-Friedrichsfelde 60, 10135 Berlin; www.lisum.de

Autoren: Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Ursula Meierkord, Daniela Ulber
Redaktion: Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Ursula Meierkord
Grafik: Ursula Meierkord





Mascha Kleinschmidt Bräutigam

- Worum geht's? 4
- Fachliche Standards 5
- Kompetenzentwicklung 6
- Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung 8
- Schulinternes Curriculum 9

Ursula Meierkord

- Wie wird's gemacht ? 11
- Sich mit Kapitel 1 der Rahmenlehrpläne auseinandersetzen 11
- Bestandsaufnahme: Was sind unsere Stärken? 13
- Sich auf einen Entwicklungsschwerpunkt einigen 15
- Ein Ziel / Ziele formulieren 16
- Maßnahmen umsetzen 17
- Absprachen umsetzen 17

Daniela Ulber

- Ziele überprüfen 18
- Festlegung der Fragestellung und Formulierung von Indikatoren 19
- Operationalisierung und Untersuchungsdesign 19
- Datenerhebung, -auswertung und -rückmeldung 22

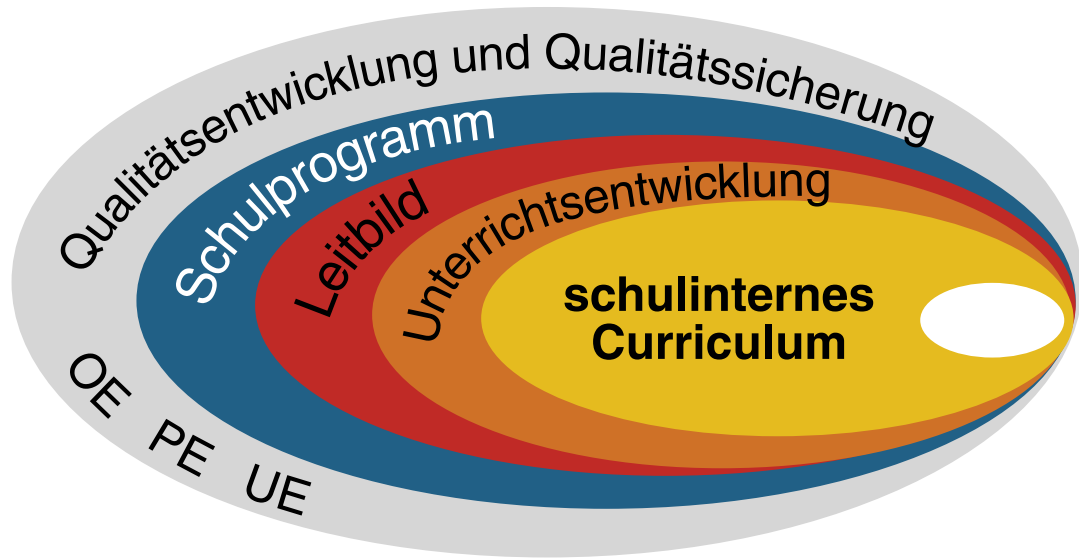
Literaturangaben 25

Nachwort 26

Material 27



Worum geht's ?



Schulinterne Curricula als Teil des Schulprogramms sind eine Antwort der Schule auf die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung und -überprüfung von Unterricht. Sie beruhen auf der Basis eines in der Schule herbeigeführten Konsensprozesses. Teamabsprachen im Kollegium werden zu dem tragenden Element einer Qualitätsentwicklung, die die Optimierung von Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat.

Mit der neuen Generation der Rahmenlehrpläne in allen Bundesländern verbinden sich (nicht nur) neue Begriffe. Aktuelle Lehrpläne transportieren ein verändertes Verständnis von Bildungssteuerung in Deutschland: Ergebnisorientierung mit klaren Zielvorgaben einerseits und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule andererseits.

Begriffe wie *Kompetenzorientierung*, *Standards*, *Lernausgangslage*, auch: *Schulinternes Curriculum*, prägen den Schritt vom Unterricht in der Klasse zur

Unterrichtsqualität in der Schule. Mit dem Weg „einer inhaltlichen Entschlackung aller Rahmenlehrpläne auf Standards und zentrale Kompetenzziele“ (1) verfolgen Bildungspolitiker neu akzentuierte Ziele der Unterrichtsentwicklung und damit der Schulentwicklung.

In das Zentrum aktueller Bildungssteuerung nach TIMMS und PISA ist der Qualitätsbegriff gerückt. Eine Ursache für die positiven Ergebnisse PISA-erfolgreicher Staaten sind u. a. systematisch eingesetzte Verfahren der Qualitätssicherung. Zu diesen Instrumenten gehören u. a. nationale Bildungsstandards.

Standards beschreiben Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Kompetenzentwicklung

Standards am Ende Klasse 4

Standards am Ende Klasse 10

Bekanntlich hat die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2002 mit der Einführung nationaler Bildungsstandards in den so genannten Kernfächern verbindliche Ziellinien für alle Bundesländer am Ende der vierten Klasse und für den mittleren Schulabschluss gesetzt. Damit wurde ein für Deutschland neues Steuerungsinstrument des Bildungssystems geschaffen, das als Output-Orientierung bezeichnet wird: Nicht die detaillierte Vorgabe von Unterrichtsstoff (Input-Orientierung), sondern die Überprüfung von Lernergebnissen auf der Basis von Standards hat maßgebliche Bedeutung. Fortan werden Rahmenlehrpläne in Deutschland zunehmend standardorientiert konzipiert sein.

Um die Funktion und den Nutzen schulinterner Curricula klären zu können, ist es hilfreich einen Blick auf die „Philosophie“ der neuen Lehrpläne und ihre Struktur zu werfen. Aktuelle Rahmenlehrpläne sind zur Zeit gekennzeichnet durch Standardorientierung, den Kompetenzansatz und Kerninhalte.

Fachliche Standards

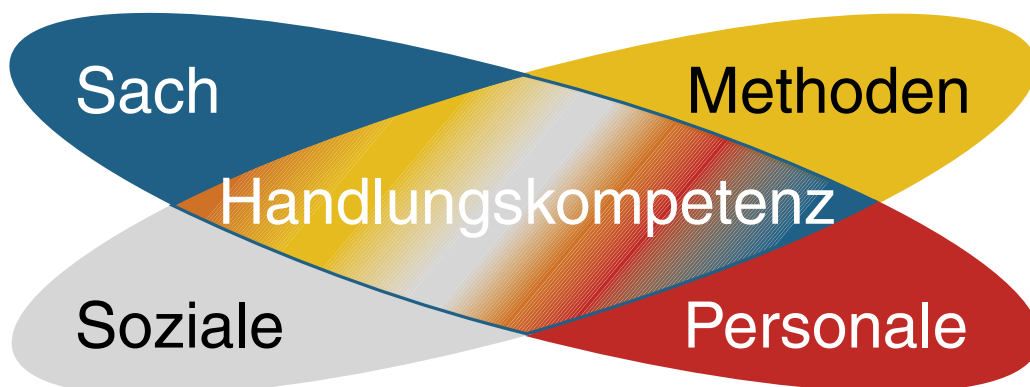
Die Beschreibung fachlicher Standards in Rahmenlehrplänen orientiert sich an den oben erwähnten Bildungsstandards der KMK. Sie werden für jedes Fach sowie ausgewählte Zeitpunkte formuliert und sind dadurch charakterisiert, dass sie auf den Kernbereich des jeweiligen Faches konzentriert sind. Sie bilden also nicht die gesamte mögliche Breite eines Faches ab. Damit erfüllen sie die Funktion, die Kerninhalte einer Grundbildung festzulegen, deren Sicherung Bildungsrecht eines jeden Schülers, einer jeden Schülerin ist.

Standards ermöglichen Vergleichbarkeit von abschlussbezogenen Lernleistungen unabhängig von Schulabschlüssen. Standards zielen auf die Sicherung von fachlichen Kerninhalten sowie den Kompetenzerwerb. Deshalb sind sie kompetenzorientiert formuliert.

Kompetenzentwicklung

Die Orientierung auf Standards hat entscheidende Konsequenzen für die Umsetzung der Rahmenlehrpläne in der einzelnen Schule: Wenn Rahmenlehrpläne Anforderungen als Kompetenzen beschreiben, ist der Weg zur Erreichung der Standards ein Weg der Kompetenzentwicklung und –förderung. Das bedeutet ein neues Verständnis von Lernen und Unterrichtsgestaltung. Alle Lernenden haben eigene, einzigartige (Lern)biografien. Deshalb können sie in ihrer eigenen Lernentwicklung unterstützt werden. Daraus folgt für die Unterrichtsgestaltung die Notwendigkeit einer konsequenten Individualisierung im gemeinsamen Unterricht. Differenzierte Lernangebote, Auswahlmöglichkeiten durch die Schülerinnen und Schüler, Anknüpfen an die Interessen der Lernenden gehören dazu.

Kompetenzentwicklung ist zur zentralen Aufgabe unterrichtlichen Lernens geworden. Ein Grund dafür liegt darin, dass die Beschränkung schulischen Lernens auf fachliches Wissen nicht mehr reicht, um ein Leben lang erfolgreich auf neue Anforderungssituationen reagieren zu können. Die Übertragbarkeit von Gelerntem, die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Neues einzustellen, machen die Erweiterung fachlichen Lernens auf überfachliche Dimensionen notwendig: Methodische, personale und soziale Kompetenzen werden immer bedeutsamer. Die OECD spricht von curriculumübergreifenden Kompetenzen: „Cross Curricular Competencies“. (2) Deshalb sind überfachliche Lerninhalte ebenso bedeutsam wie fachliche Inhalte, das bedeutet, sie brauchen Unterrichtszeit.



Nicht der so genannte Stoff, nicht der fachsystematisch vollständige Themenkatalog, sondern die optimale Kompetenzentwicklung des Einzelnen bestimmen die Zielrichtung und damit die individuellen, eigenaktiven Prozesse der Lernenden, die zunehmende Übernahme von Verantwortung für ihr Lernen.

Spätestens an dieser Stelle wird offensichtlich, dass Kompetenzen nicht gelehrt, sondern erworben werden und alle Fächer gemeinsam zur Kompetenzentwicklung beitragen müssen.

So wenig wie die zukünftig anstehenden Aufgaben im Leben und im Beruf, auf die die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen, in der Schule geübt werden können, können kompetenz-



Von Kompetenz sprechen wir, wenn Lernende:

- „zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen,
- dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen,
- die zentralen Zusammenhänge eines Lerngebietes verstanden haben,
- bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen,
- ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.“ (3)

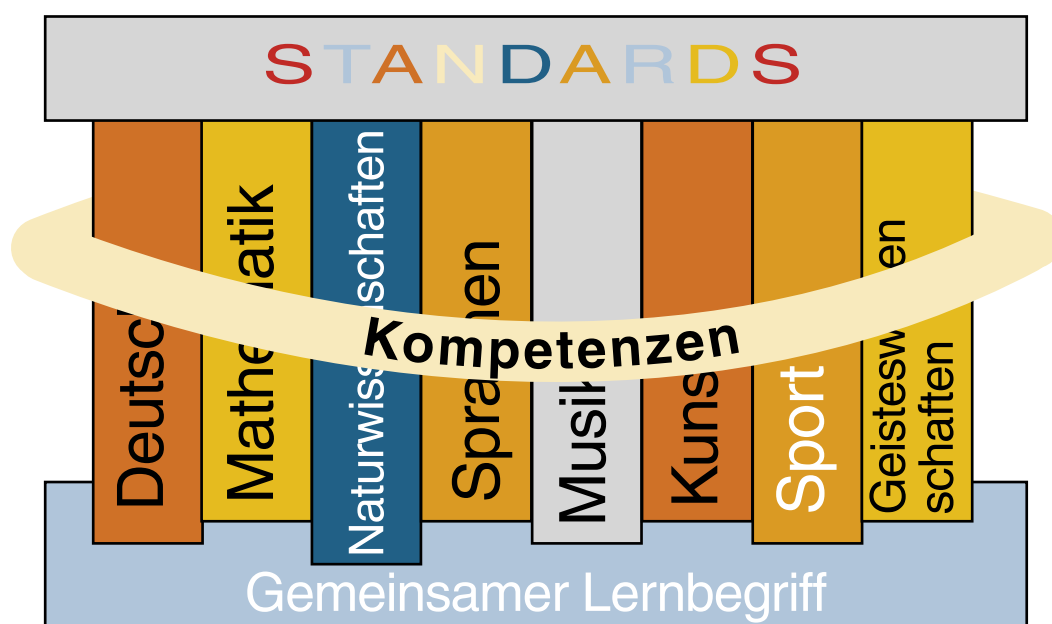
tenzorientierte Aufgaben geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen und üben vielmehr an offenen Aufgabenstellungen das Lösen eines Problems durch individuelle Herangehensweisen, durch Zusammenarbeit mit anderen, durch Einholen dazu notwendiger Informationen, durch Reflektieren und Präsentieren der herausgefundenen Ergebnisse.

Kompetenzen werden nie endgültig erworben, sie zielen perspektivisch auf zukünftige Anforderungssituationen. Kompetenzen sind als Verhaltensdispositionen zu verstehen, die eine lebenslange Fähigkeit und Motivation zum Lösen von Problemen in immer wieder neuen Situationen ausmachen.

Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Schülerinnen und Schülern diese Kompetenzentwicklung zu ermöglichen bedeutet, die Gestaltung und Organisation der Lernsituationen in der Schule neu zu denken. Dieser Reflexions- und Planungsprozess kann durch Fragen wie die folgenden gelenkt werden:

- Mit welchen Arbeitsformen werden die für die Kompetenzentwicklung notwendigen Voraussetzungen für Individualisierung und selbstständiges Lernen optimiert?
- Wodurch können Fähigkeiten und Motivation der Schüler zum Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren ihrer Lernwege gefördert werden?



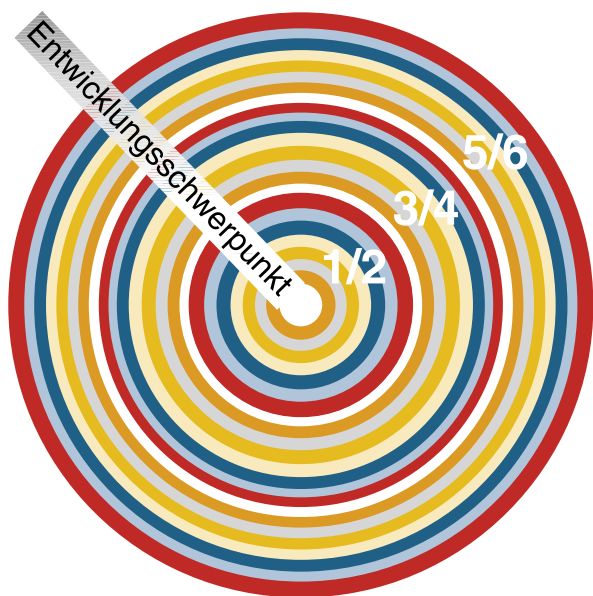
- Welche Inhalte sind besonders geeignet, Kompetenzentwicklung zu fördern?
- Wie kann über Jahrgangsstufen hinweg mit Lerninhalten so umgegangen werden, dass kumulatives Lernen ermöglicht wird?
- Welche in allen Fächern bedeutsamen Kompetenzen müssen im Unterricht aller Fächer gestärkt werden?

Gefragt sind neue Steuerungsinstrumente, mit denen die in den Lehrplänen angelegte Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert und gesichert werden kann. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischen Lernens werden zum Anliegen der gesamten Schule über die Grenzen der Fächer und Fachbereiche hinweg: „Konsistente und stabile Effekte wären dann zu erwarten, wenn alle Lehrer einer Schule einheitlich und über die Zeit hinweg einen guten Unterricht gewährleisten.“ (4)

Schulinternes Curriculum

Ein Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung von (gutem) Unterricht ist das schulinterne Curriculum. Es ist Teil des Schulprogramms. Mit ihm gewinnt die Einzelschule eine Chance, die Vorgaben der Rahmenlehrpläne standortspezifisch umzusetzen unter Beachtung der schuleigenen Ressourcen, der spezifischen Schülerklientel und der im Schulprogramm verankerten Leitideen. Mit ihm erwirbt die Einzelschule ein entscheidendes Instrument des Qualitätsmanagements, das durch regelmäßige Bestandsaufnahmen, gezielte Innovationen und systematische Selbstkontrolle den Rahmen für eine permanente Qualitätsverbesserung schafft. Dieser Prozess erfordert Abstimmungs- und Konsensprozesse zwischen den Fachbereichen und Fachkonferenzen, er erfordert planvolle Verfahren in vorgezeichneten Schrittfolgen (siehe S. 11), die besser gelingen, wenn sie mit Moderationsmethoden gesteuert werden.

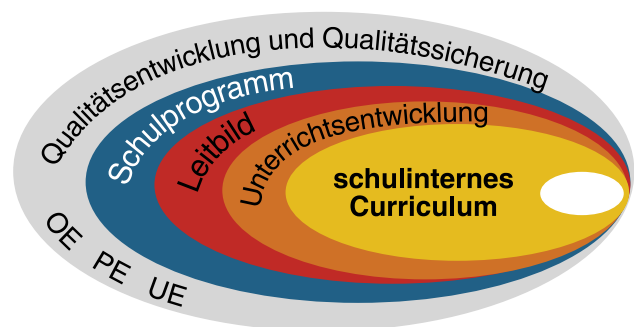
Zu einem mehrheitlich getragenen Ent-



wicklungsschwerpunkt sollte innerhalb eines vereinbarten Zeitraums in allen Klassenstufen und möglichst allen Fächern gearbeitet werden.

Bezugsrahmen für die inhaltliche Arbeit sind die einleitenden Kapitel der Rahmenlehrpläne, die für alle Fächer leitend sind. Geeignet sind auch die in mehreren Bundesländern eingeführten systematischen Darstellungen und Qualitätsmerkmale guter Schulen, die Grundlage der externen Evaluation sind bzw. sein werden, z. B. der Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen, der Orientierungsrahmen Schulqualität Brandenburg, der Handlungsrahmen Schulqualität Berlin. (5)

Rahmenlehrpläne



Orientierungs-
(Handlungs-)
Rahmen

Schulgesetz

Die Arbeit mit diesen Referenztexten ist gut geeignet, in der Schule Selbstvergewisserungsprozesse in Bezug auf die für alle Schulen geltenden Qualitätsmerkmale anzustoßen und dabei Entwicklungsziele für die eigene Schule herauszuschälen. So verbinden sich normative Vorgaben und schulspezifische Gestaltungsräume zu einem qualitätsfördernden Prozess.

Irritationen bestehen immer wieder darüber, was in das schulinterne Curriculum gehört, ob z. B. ausgearbeitete Unterrichtseinheiten oder die Summe der Absprachen und Beschlüsse aller Fachkonferenzen.

Fachbereichsarbeit und Fachkonferenzarbeit bedeuten die schulspezifische Umsetzung der Fachpläne und sind eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des von der gesamten Schule getragenen schulinternen Curriculums.

Was einzelne Lehrkräfte schon lange täglich praktizieren oder Fachgruppen vereinbaren, kann Orientierung und Fundus für ein schulinternes Curriculum sein. Für Unterrichtsentwicklung im Sinne der Organisationsentwicklung geht die Schule einen anderen Schritt.

Das schulinterne Curriculum als Instrument der Qualitätsentwicklung wird

- fachkonferenz- bzw. fachbereichsübergreifend erarbeitet
- allen Kolleginnen und Kollegen zugänglich gemacht
- in der Schulkonferenz abgestimmt
- schulintern evaluiert
- ...

Was Inhalt eines schulinternen Curriculums ist, wird davon abhängen, welche Entwicklungsschwerpunkte in Bezug auf die Optimierung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler für geeignet oder notwendig erachtet werden. Dabei sollte die Veränderung von Unterricht in einem überschaubaren Zeitrahmen jeweils auf einen Entwicklungsschwerpunkt konzentriert werden, das heißt, es sollte sukzessiv vorgegangen werden.

Über die Wirksamkeit festgelegter Ziele entscheidet letztlich die Konsequenz, mit der Verabredungen eingehalten werden.

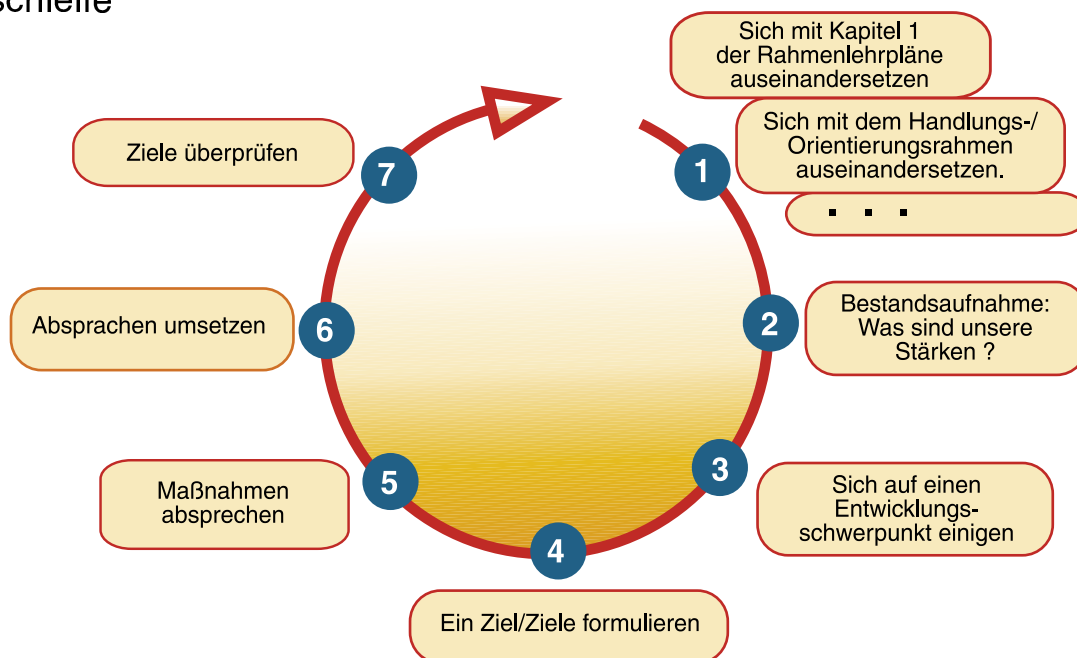
Wie wird's gemacht?

Im Folgenden werden Verfahrensschritte der Erarbeitung eines schulinternen Curriculums dargestellt und erprobte Moderationsmethoden vorgestellt. Das Vorgehen greift zurück auf Verfahren der Qualitätsentwicklung, wie sie in unterschiedlichen Zusammenhängen – z. B. bei der Schulprogrammentwicklung – verwandt werden. Es wird häufig als Zielschleife dargestellt.

allen Fachplänen vorangestellt. Es enthält u. A. Aussagen zu Standards, Kompetenzentwicklung und Qualitätsmerkmalen von Lernen. In den Sekundarstufen gibt es vergleichbare Kapitel.

Neben der oben beschriebenen staatlichen Umsteuerung des Bildungsprozesses haben neuere Erkenntnisse über das Lernen zu einem Wechsel der Beobachtungsperspektive auf den Lernprozess geführt. Im Zentrum dieses Perspektivwechsels steht die Betonung der Eigenaktivität des Lernenden.

Zielschleife



1 Sich mit Kapitel 1 der Rahmenlehrpläne auseinandersetzen

Das Kapitel 1 der Rahmenlehrpläne Grundschule, wie sie im Vierländer-Projekt (Berlin Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern) entstanden sind, ist

Dies wird vor allem durch zwei Positionen charakterisiert: Erkenntnisse der Gehirnforschung und des Konstruktivismus. Neuroorganische Forschungsergebnisse belegen, dass neuronale Vernetzungen immer verschieden sind. Lernen wird auf Grund dieser Erkenntnisse als ein individueller, eigenaktiver Vorgang verstanden.

Das Gehirn des Menschen kann Neues nur mit ihm Bekanntem verbinden, dabei wählt der Lernende bei der Verarbeitung eigene „Ankerpunkte“, an die er anknüpft. Daraus folgt für die Gestaltung von Lernprozessen, dass es notwendig ist, individuelle Phasen für Lernende zu ermöglichen und Unterricht zu differenzieren.

Das geschlossene System unseres Gehirns produziert mit Hilfe von Wahrnehmung eine Wirklichkeit, die auf Grund historisch-gesellschaftlicher und lebensweltlich-biografischer Vorerfahrungen entschlüsselt wird. Lernen bedeutet, die vorhandenen Konstruktionen in Frage zu stellen, zu überdenken und auf Irritationen zu reagieren. Im sprachlichen Austausch und in Zusammenarbeit mit anderen werden die individuellen Konstruktionsprozesse bekannt gemacht und so Wirklichkeit und Konstruktion abgeglichen.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet dies, Phasen der Teamarbeit und des Dialogs zu eröffnen, Interessen der Lernenden aufzunehmen und individuelle Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. An jeder Schule werden von einzelnen Lehrkräften oder Fach- bzw. Jahrgangsguppen viele Aspekte bereits in die Praxis umgesetzt. Beim schulinternen Curriculum geht es darum, ein schulinternes Instrument zu nutzen. Dazu gehört, dass sich eine Schule auf einen Entwicklungsschwerpunkt verständigt.

Mögliche Entwicklungsschwerpunkte können sein (Siehe auch Material 2)

- Anregende Lernumgebung
- Aufgabenkultur
- Demokratische Umgangsformen
- Differenzierung der Lernangebote
- Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler
- Entwicklung von Lesekompetenz
- Fachübergreifendes, fächerverbindendes Lernen
- Fördermöglichkeiten für bestimmte Schülergruppen
- Individualisierung von Lernen
- Kooperative Lernformen
- Leistungsermittlung, Leistungsbeurteilung
- Lernen bezogen auf die Umgebung: soziale Einrichtungen/Zeitung/Theater/Konzert/ Wirtschaftseinrichtungen ...
- Nachdenken über Lernen
- Offene Unterrichtsformen
- Produktives Nutzen von Medien
- Selbstständiges Umgehen mit Arbeitstechniken, Methoden und Lernstrategien
- Sprachförderung
- Umgang mit Fehlern
- Umgang mit geschlechtsspezifischen Unterschiedlichkeiten
- ...

2 Bestandsaufnahme: Was sind unsere Stärken ?

Das Kollegium sollte mit einer Bestandsaufnahme über die Stärken seines Unterrichtes, über den Austausch gelungener Beispiele beginnen.

Um Unterricht zu entwickeln ist es wichtig, dort anzufangen, wo es bereits eine Reihe guter Beispiele und Erfahrungen gibt. Bedeutsam für das Gelingen ist es, einen möglichst großen Konsens (90 % der Beteiligten) für einen Entwicklungsschwerpunkt zu erreichen. Dieser wird in einem ersten Schritt eher für einen kleineren Ausschnitt des Unterrichtes zu erzielen sein.

Mögliche Moderationsmethoden für die Bestandsaufnahme

• Plakat-Aktion:

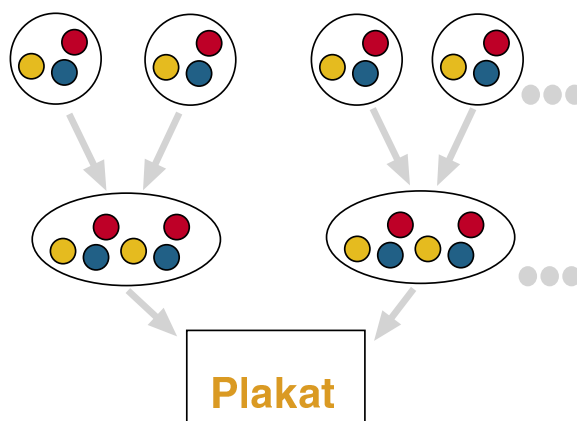
In kleineren Gruppen (5 - 6 Personen) tauschen sich die Kolleginnen/ Kollegen über gelungene Beispiele ihres Unterrichtes aus. Das Ergebnis stellen sie auf einem Plakat dar. Die Inhalte der Plakate werden verglichen und die Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

Hinweis: Um die Kommunikation in einem Kollegium zu erhöhen, sollten die Gruppen möglichst nach dem Zufallsprinzip ausgewählt werden.

• Wachsende Gruppen

Je nach Größe des Kollegiums unterhalten sich zunächst zwei oder drei Personen über gelungene Beispiele ihres Unterrichtes. Nach 10 Minuten bilden sie 4er-, bzw.

6er-Gruppen, anschließend 8er-, bzw. 12er-Gruppen. Über das, was bereits herausgefunden wurde, tauschen sich die jeweiligen Teilnehmer/innen erneut aus. In der dritten Gruppierung werden Plakate erstellt (s. o.).



Aufgabenstellung für die Methode „Wachsende Gruppen“

Sie werden in drei Phasen arbeiten.

Phase 1:

- Suchen Sie ihre beiden Gruppenmitglieder.

Die Zusammensetzung richtet sich nach der Zahl, die auf der Rückseite der „Entwicklungsschwerpunkte“ (Material 2) steht. Es arbeiten immer die mit der gleichen Zahl zusammen.

- Tauschen Sie gelungene Unterrichtsbeispiele und Erfahrungen aus, die zu den aufgeführten Entwicklungsschwerpunkten passen.
- Machen Sie sich Notizen.

Zeit: 10 Minuten

Phase 2:

- Suchen Sie sich eine zweite „Dreier-Gruppe“. Falls es nicht aufgeht, fragen Sie die Moderatorin*.
- Tauschen Sie sich über die Ergebnisse von Phase 1 aus und ergänzen Sie ggf. Ihre Notizen.

Zeit: 10 Minuten

Phase 3:

Gehen Sie mit einer anderen Sechser-Gruppe zusammen. Falls es nicht aufgeht fragen Sie die Moderatorin*.

- Tragen Sie Ihre Ergebnisse zusammen und halten Sie die wichtigsten Beispiele auf einem halben Flip-Chart-Bogen fest.

Zeit: 10 Minuten

**Die Einteilung der Gruppen sollte moderiert werden. Je nach Teilnehmerzahl ist darauf zu achten, dass etwa gleich große Gruppen entstehen. Dazu ist unter Umständen die Teilung von Gruppen notwendig.*

Auf Grund der Bestandsaufnahme haben sich vielleicht drei bis fünf Schwerpunkte ergeben, von denen einer zum Entwicklungsschwerpunkt gemacht werden könnte. Deshalb endet die Bestandsaufnahme mit einem nochmaligen Austausch. Ziel ist die Konsensbildung zu einem Entwicklungsschwerpunkt. Dazu ist es notwendig, herauszufinden, was jeder Einzelne / jede Einzelne unter dem jeweiligen Entwicklungsschwerpunkt versteht.

Mögliche Moderationsmethoden für den Austausch

• Markt

Diejenigen, die bereits einen Entwicklungsschwerpunkt bevorzugen, stellen sich mit einem Blatt, auf dem der Entwicklungsschwerpunkt groß geschrieben ist, in eine Ecke des Raumes oder des Flures. Personen, die dem Schwerpunkt zustimmen, stellen sich dazu und tauschen sich darüber aus, was sie unter dem Entwicklungsschwerpunkt verstehen. Diejenigen, die noch unentschlossen sind, gehen herum und befragen die Gruppen, warum der Entwicklungsschwerpunkt gewählt werden soll. Wenn sich möglichst alle für eine Gruppe entschieden haben, trägt jede Gruppe vor, welchen Vorteil dieser oder jener Entwicklungsschwerpunkt für die Schule hat. Dabei ist es auch wichtig, mit welchem es günstig ist anzufangen. Nach diesen Statements können sich alle neu entscheiden, wobei darauf hingewiesen wird, dass es darum geht, möglichst ein oder zwei große Gruppen zu bilden. Bilden sich zwei Gruppen, überlegen sie, was sie verbindet, ob es einen gemeinsamen Nenner gibt, auf den man sich einigen kann. Hat man sich auf einen geeinigt, kann die Abstimmung entfallen. Gibt es zwei oder mehrere, wird die Abstimmung (s. u.) durchgeführt.

• Brainwriting

(Material 1)

In Gruppenstärken von vier bis sechs Personen schreibt jede Person jeweils in eine Reihe drei Ideen zur Umsetzung eines möglichen Entwicklungsschwerpunktes (Nummer aus Material 3 übernehmen). Die Bogen werden in der 4er - 6er-Gruppe

im Uhrzeigersinn herumgereicht. Jeder schreibt zu den Ideen der anderen Weiterentwicklungen, Kommentare, Anmerkungen oder Fragen. Am Schluss hat jeder/jede sein/ihr Blatt zurück. Jetzt wird verglichen, wo es in Bezug auf die Entwicklungsschwerpunkte oder die Umsetzungsideen Übereinstimmungen gibt. Die größten Übereinstimmungen der Gruppe werden auf einem kopierfähigen Bogen oder einer OH-Folie zusammengefasst. Jetzt können alle Gruppenergebnisse verglichen und Gemeinsamkeiten innerhalb des Kollegiums ausgemacht werden. Auch hier werden sich vermutlich drei bis fünf Entwicklungsschwerpunkte ergeben, über die abgestimmt werden kann. Wichtig ist, dass sich alle Kolleginnen und Kollegen einer Schule verständigt haben, was unter dem Entwicklungsschwerpunkt verstanden werden soll.

3 Sich auf einen Entwicklungsschwerpunkt einigen

Eine Verständigung über die Entwicklungsschwerpunkte ist wichtig um herauszufinden, ob man das Gleiche meint. Es ist auch wichtig zu beschreiben, wie umfangreich der eine oder andere ist, um ihn ggf. sinnvoll einschränken zu können. Hat bereits eine Bestandsaufnahme – z. B. im Zusammenhang mit dem Schulprogramm - stattgefunden oder gibt es ausreichende Kenntnisse über den Unterricht an der Schule kann sich das Kollegium auch auf Grund der Liste „Mögliche Entwicklungsschwerpunkte“ (siehe *Material 2*) für einen entscheiden.

Mögliche Moderationsmethode zur Entscheidung:

- Mehrpunktabfrage

Werden alle Entwicklungsschwerpunkte zur Wahl gestellt, sollte jede/jeder fünf „Punkte“ vergeben können, maximal drei auf einen Schwerpunkt. Bei weniger als sechs Entwicklungsschwerpunkten vergibt jeder/jede drei „Punkte“, maximal zwei auf einen. Die „Punkte“ können in Form von Strichlisten auf zwei bis drei Bogen (*Material 3*) vergeben werden. *Hinweis: Wenn das Kollegium sich bei der Entscheidung auf mehrere Bogen verteilen kann, geht die Abstimmung schneller. Vorteil dieser Entscheidung ist, dass man die Streuung erkennt, aus der sich ein möglicher Konsens neben dem mehrheitlich gewählten Entwicklungsschwerpunkt ergeben könnte, d. h. es werden Alternativen deutlich.*

Entwicklungsschwerpunkte	
Anregende Lernumgebung	
Aufgabenkultur	
Demokratische Umgangsformen	
Differenzierung der Lernangebote	
. . .	

Nach Bekanntgabe des Ergebnisses wird gefragt: „ Wer stimmt dem mehrheitlich gewählten Entwicklungsschwerpunkt zu, auch wenn er/sie ihn nicht gewählt hat?“ Die Personen mit Gegenstimmen und Enthaltungen sollten nach ihren Gründen gefragt werden. Eventuell können gesprächsweise ihre Argumente eingebunden oder entkräftet werden. In manchen Fällen wird bei einem überzeugenden Argument deutlich, dass man sich noch nicht ausreichend über die Entwicklungsschwerpunkte oder über die Konsequenzen für die Weiterarbeit

Gedanken gemacht hat. Es kann sein, dass hier eine Klärung oder die Diskussion über die Entwicklungsschwerpunkte neu eröffnet wird und eine neue Entscheidung durchgeführt wird.

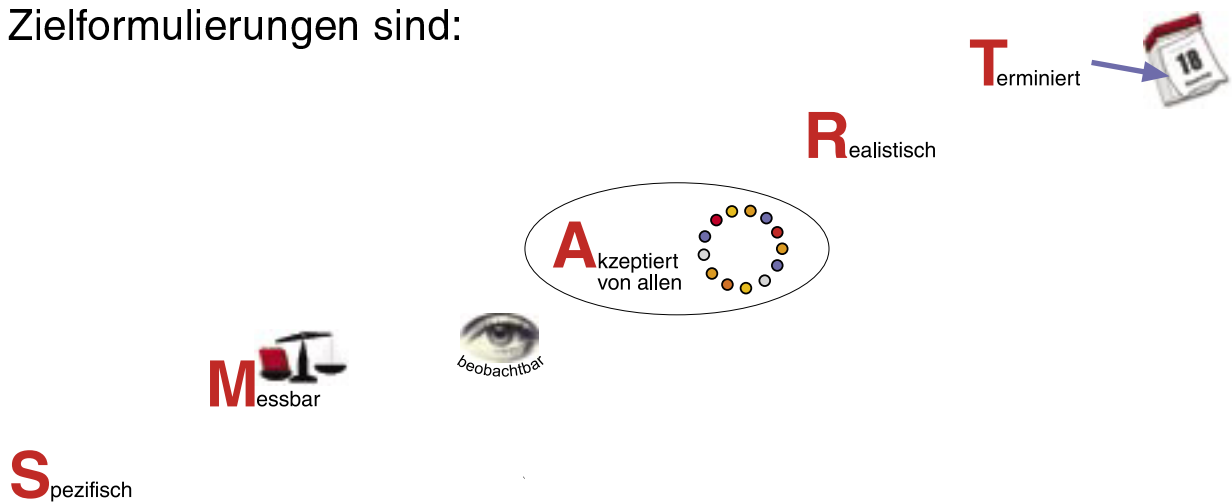
Hinweis: Dieser Schritt ist wichtig, um zu einer möglichst großen Konsensbildung zu kommen. Wird die Klärung nicht zu diesem Zeitpunkt herbeigeführt, können die folgenden Arbeitsschritte zum Stocken kommen oder die Missverständnisse treten in den Fachgruppen auf. Dann kann es sein, dass jede Fachgruppe zu dem Entwicklungsschwerpunkt auf Grund eines anderen Verständnisses arbeitet. .

- Was kann das Ziel für meine Klasse, für mein Fach bringen?
- Was kann ich in meiner Klasse, meinem Fach zu diesem Ziel beitragen?

Zur späteren Überprüfung ist die sprachliche Ausformulierung von entscheidender Bedeutung. Die sogenannte SMART-Formulierung hilft dabei.

Darüber hinaus kann folgende Checkliste zur Überprüfung der Formulierungen dienen.

Zielformulierungen sind:



4 Ein Ziel / Ziele formulieren

Die folgenden Schritte werden von den Fachkonferenzen bearbeitet. Das Gelingen der Zielvereinbarung hängt von der Motivation der Einzelnen ab, von dem Maß, in dem sich jede/jeder mit dem Ziel identifiziert. Hier könnten folgende Fragen helfen:

- Welche Vorteile bringt es?
- Welche nützlichen Folgen ergeben sich?

Checkliste zur Überprüfung von Zielformulierungen:

	Ja	Nein
• Sind sie positiv formuliert ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sind sie präzise formuliert ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Motivieren sie zur Umsetzung ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Maßnahmen absprechen

Die Fachkonferenzen überlegen, mit welchen Maßnahmen sie zu dem Entwicklungsschwerpunkt aus ihrem Fach beitragen können. Dazu ist es hilfreich, nach **Standards** zu sehen, die dem Entwicklungsschwerpunkt entsprechen. Auf diese Weise wird deutlich, dass mit der Erstellung des schulinternen Curriculums sowohl gemeinsamen Kompetenzen als auch fachlichen Standards entsprochen werden kann. Die Ziele beziehen sich auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die Maßnahmen beschreiben das, was die Lehrkräfte einsetzen, damit die Ziele erreicht werden können.

Für die dann folgende Arbeit werden Anregungen gegeben
(siehe Material 4a, 4b, 5)

6 Absprachen umsetzen

Für die Umsetzung der Maßnahmen wird ein Zeitraum festgesetzt, in der Regel ein Schuljahr oder Schulhalbjahr. Es wird verabredet, wie die Durchführung der Maßnahmen festgehalten und dokumentiert wird.

Ziele	Maßnahmen	Indikatoren
Welche Veränderungen sind beabsichtigt?	Wie, womit oder wodurch wird das Ziel erreicht?	Wie, womit oder wodurch wird das Ziel überprüft?

Indikatoren sind Merkmale, an denen Qualität - hier das Erreichen der Ziele - überprüft werden kann.

Hinweis: Bitte lesen Sie hierzu 7. „Ziele überprüfen“

7 Ziele überprüfen

Die letzte Phase des Qualitätsentwicklungszyklus ist die Überprüfung der Ziele. Die Resultate dieses Prozesses stellen wichtige Weichenstellungen für das Durchlaufen des nächsten Qualitätsentwicklungszyklus dar, denn sie zeigen, welche der aus den formulierten Entwicklungsschwerpunkten abgeleiteten Ziele erreicht wurden und in welchen Bereichen noch Nachbesserungsbedarf besteht. Gegebenenfalls ist im Anschluss auch eine weitere Bestandsaufnahme sinnvoll, auf deren Grundlage aktuell relevante Entwicklungsschwerpunkte gesetzt werden können.

Die Überprüfung der Zielerreichung sollte, damit sie zu verlässlichen und möglichst unverzerrten Ergebnissen führt, datengestützt und - soweit im Schulkontext möglich - auf der Grundlage der Standards empirischer Sozialforschung erfolgen: „Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. (...) Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen. (6)

Evaluation kann sich grundsätzlich auf vier Bereiche beziehen (Altrichter & Buhren, 1997):

- Input: in das System eingehende Faktoren, z.B. Qualifikation der Lehrenden, räumliche Ausstattung, verfügbare Materialien, Ressourcen, Schulgesetze, Regelungen (z.B. Hausordnung);
- Prozess: Unterricht, Merkmale des Schullebens und seine Kultur, Interaktion zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern;
- Output: Ergebnisse schulischer Arbeit: z.B. Schüler/-innenleistungen, Lehrer/-innenleistungen, Image, Zufriedenheit (Schlüsselbegriffe sind Effektivität und Effizienz);
- Kontext: Faktoren, die im Umfeld der Schule wirken und einen indirekten Einfluss auf die schulischen Prozesse haben, beispielsweise Migrationsbewegungen, Entwicklung sozialer/bildungsmäßiger Ansprüche, Berufsstruktur, Arbeitslosigkeit.

Für die unterrichtliche Evaluation sind insbesondere Prozess- und Outputevaluation wesentlich, wobei Aspekte der Input- und Kontextevaluation wichtige Hinweise für eine sachgerechte Interpretation der Daten bieten können. So bieten beispielsweise die Erfassung des Qualifikationsstandes im Kollegium oder die Berücksichtigung der Schülereingangsvoraussetzungen (beides Bestandteile der Inputevaluation) wichtige Informationen für die weitere Unterrichtsentwicklung.

Die folgenden Ausführungen umreißen die wichtigsten Aspekte schulinterner Evaluationsvorhaben, orientiert an den Phasen des Evaluationsprozesses:

- Festlegung der Fragestellung und Formulierung von Indikatoren
- Operationalisierung und Untersuchungsdesign
- Datenerhebung, -auswertung und -rückmeldung

Festlegung der Fragestellung und Formulierung von Indikatoren

Die Formulierung der Ziele nach dem Prinzip „SMART“ (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert (7) in Phase 4 des Qualitätsentwicklungszyklus (vgl. S. 11 und 16) stellt eine wichtige Voraussetzung für die eindeutige Evaluierbarkeit der Zielerreichung dar, denn die Spezifität der Ziele beinhaltet die konkrete Benennung der angestrebten Verbesserungen und die Messbarkeit impliziert darüber hinaus, dass diese Verbesserungen auch empirisch erfasst werden können.

Voraussetzung für die Überprüfung der Zielerreichung ist die Formulierung von Indikatoren, die anzeigen, ob eine bestimmte Entwicklung vollzogen oder ein bestimmtes Ergebnis erreicht wurde. Indikatoren sind in konkret formulierten Zielen enthalten bzw. lassen sich aus diesen ableiten. Sie können sich auf den Vergleich mit unterschiedlichen Bezugsnormen beziehen:

- die kriteriale Norm bezeichnet den Vergleich mit einem bestimmten, gesetzten Kriterium (z.B. mindestens 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler einer Klasse sollen den Unterricht als klar strukturiert wahrnehmen oder der Anteil von Abgängen ohne Abschluss soll unter einem bestimmten Prozentsatz liegen),
- die soziale Bezugsnorm beinhaltet die Gegenüberstellung mit anderen, vergleichbaren Gruppen (z.B. Vergleich verschiedener Klassen mit unterschiedlichen Unterrichtsformen, Gegenüberstellung mit Normwerten von vergleichbaren Schulen),

- die ipsative Bezugsnorm bezieht sich auf den Vergleich der aktuellen mit einer früheren Situation (z.B. der Einsatz von Lernstrategien bei den Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht soll erhöht werden, kooperatives Lernen soll häufiger eingesetzt werden).

Bei der Formulierung der Indikatoren ist zu beachten, dass sie den fokussierten Zielbereich möglichst gut repräsentieren. So ist es beispielsweise für die Evaluation eines Unterrichtsprojektes, das auf eine Kompetenzerhöhung der Schülerinnen und Schüler abzielt, nicht ausreichend, die Akzeptanz dieses Projekts bei den Akteursgruppen zu erfassen, denn diese sagt wenig über die tatsächlichen Wirkungen aus. Ebenso sollten Prozess- und Output-Indikatoren auseinander gehalten werden: Geht es um die schülerseitigen Effekte des Unterrichts (Output) oder geht es darum, wie der Unterrichtsprozess erfolgt? Beide Aspekte können – je nach Zielsetzung – von Relevanz sein. So könnte an einer Schule, die Pädagogische Schulentwicklung (PSE) umsetzt, sowohl überprüft werden, ob die Schülerkompetenzen sich verbessern, als auch, ob der Unterricht tatsächlich dem PSE-Ansatz entsprechend gestaltet wird.

Operationalisierung und Untersuchungsdesign

Die Indikatoren bestimmen die Inhaltsbereiche, die mittels der Datenerhebung erfasst werden sollen. Diese Bereiche werden in der empirischen Forschung als Variablen bezeichnet. Zusätzlich können Variablen aufgenommen werden, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie die Ausprägung der Indikatoren mit beeinflussen. Beispielsweise kann angenommen werden, dass sich

die Variable „unterrichtetes Fach“ auf die Variable „Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien“ auswirkt. Damit Variablen empirisch erfasst werden können, müssen sie operationalisiert werden, d.h. Erhebungsmethode und -instrument sind festzulegen.

Es gibt eine Vielzahl von Erhebungsmethoden. Grundsätzlich lassen sich quantitative und qualitative Methoden unterscheiden. Quantitative Methoden beschreiben den Forschungsgegenstand mit numerischen Daten. Beispiele für quantitative Methoden sind Fragebögen und Interviews mit Antwortvorgaben (sogenannte geschlossene Fragen), standardisierte Leistungstests, Unterrichtsbeobachtungen mit vorgegebenen Ratingskalen und die Dokumentenanalyse schulspezifischer, numerisch vorliegender Daten. Der Vorteil quantitativer Methoden liegt darin, dass sich die Ergebnisse deskriptiv statistisch auswerten lassen. Zudem sind quantitative Methoden meist ökonomischer, was die Erhebung größerer Stichproben ermöglicht.

Qualitative Methoden erheben nicht-numerische, meist verbale Daten. Dieses Vorgehen ist gekennzeichnet durch eine größere Offenheit, der Untersuchungsgegenstand kann ganzheitlicher, tiefergründiger und komplexer erfasst werden. Beispiele für qualitative Methoden sind offene oder halbstandardisierte Interviews und Beobachtungen sowie Fragebögen mit offenen Fragen.

Beispielsweise ermöglicht eine qualitative offene Beobachtung einer Unterrichtssituation eine genaue Wiedergabe und Analyse des Interaktionsprozesses. Eine standardisierte Unterrichtsbeobachtung dagegen muss den Unterrichtsprozess auf numerische Daten (beispielsweise die Ausprägung auf einer Skala) reduzieren, Komplexität geht dabei verloren. Allerdings ist die Auswertung einer qualitativen Analyse sehr viel aufwändiger, d.h. im Allgemeinen können damit weniger Situationen bzw. Personen untersucht werden. Häufig werden für die Erfassung von Outputmerkmalen quantitative Daten verwendet, für die Beschreibung von

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	weiß nicht
7. Der Unterricht an dieser Schule ist meistens interessant und abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bei der Planung der Unterrichtsinhalte und -methoden werden die Interessen der Schülerinnen und Schüler ausreichend mitberücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Meistens ermöglicht der Unterricht den Schülerinnen und Schülern viel eigene Aktivität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer machen Tag für Tag denselben Standardunterricht ohne jede Abwandlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beispiel für einen quantitativen Fragebogen zum Unterrichtsprozess: Auszug aus dem Instrument ODAS (8)

Prozessen aber qualitative Daten, da sich aus diesen reichhaltigere Hinweise für konkrete Veränderungsmaßnahmen ableiten lassen.

Insgesamt gesehen ist die Wahl der Erhebungsmethode stets eine Frage der Abwägung – es gibt keine genuin überlegene Forschungsmethode. Als Richtschnur für die Auswahl der adäquaten Methode seien die folgenden Gütekriterien benannt:

- **Objektivität:** Wie unabhängig sind die Daten von der Person des Untersuchenden? Unterschieden werden die Objektivität der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation von Daten.
- **Reliabilität:** Wie genau und zuverlässig sind die erhobenen Daten? Der Einfluss von Störeinflüssen und Fehlern sollte möglichst gering sein.
- **Validität:** Misst das Verfahren genau das, was gemessen werden soll? Der Indikator sollte durch die erfassten Daten so gut wie möglich repräsentiert werden.

Über die bereits erwähnten qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden hinaus gibt es weitere unterrichtsspezifische Erhebungsverfahren. Für die Prozessevaluation bietet sich die Anwendung und Analyse von Portfolios (Mappen, in der wichtige Stationen z.B. eines Unterrichtsprojekts anhand von Materialbeispielen dokumentiert werden), Unterrichtstagebüchern von Lehrerinnen und Lehrern sowie Lerntagebüchern von Schülerinnen und Schülern an.

Gegenstand der Unterrichtsstunde:

- Wie wurde gearbeitet?
- Was war heute mein Beitrag?
- Was war neu und wichtig für mich?

Auszug aus einem Schüler-Lerntagebuch, das zur Prozessevaluation des Unterrichts genutzt werden kann (9)

Wertvolle Daten für die Output-Evaluation des Unterrichts bieten Daten aus internationalen und nationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA, MARKUS, IGLU, TIMMS) sowie aus Vergleichsarbeiten. Darüber hinaus ist die Verwendung schulintern konzipierter Parallelarbeiten sinnvoll, da diese – orientiert am schulinternen Curriculum – die Erreichung der innerhalb der Schule festgelegten Kompetenzniveaus überprüfen. Oft vernachlässigt wird die Analyse schulstatistischer Daten. Als Dokumente kommen hierfür beispielsweise Daten wie Wiederholerzahlen, erreichte Schulabschlüsse, Noten und Schulabsenz in Frage.

Als nächstes ist zu entscheiden, welche Zielgruppen über entscheidende Informationen für die angezielte Fragestellung verfügen. Diese können z.B. das Kollegium, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Absolventen/Absolventinnen, „kritische Freunde“ oder Partner der Schule sein.

Gerade in Bezug auf den Unterricht ist es wichtig, verschiedene Perspektiven in die Evaluation einzubeziehen, um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten. So zeigte Clausen (10) in einer Studie,

dass die Unterrichtswahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und externen Videobeurteilern kaum zu Übereinstimmungen kommen.

Dann ist zu prüfen, ob diese Zielgruppe(n) vollständig in die Erhebung einbezogen werden kann – ist dies nicht der Fall, muss eine Stichprobe festgelegt werden. Der mögliche Umfang einer Stichprobe ist dabei auch von der gewählten Erhebungsmethode abhängig.

Die folgenden Möglichkeiten der Stichprobenziehung existieren:

- Zufallsstichprobe: Aus einer vollständigen Liste aller Personen der Zielpopulation wird nach dem Zufallsprinzip eine bestimmte Anzahl von Personen ausgewählt.
- Klumpenstichprobe: Ganze Gruppen werden zufällig gezogen, z.B. Schülerinnen und Schüler oder Eltern einer Klasse.
- Quotenstichprobe: Die Stichprobe wird so gewählt, dass sie bezüglich bestimmter Merkmale repräsentativ für die Zielpopulation ist (z.B. eine Lehrerin/ein Lehrer je Fachgebiet).
- Theoretische Stichprobe: Personen werden entsprechend Vorüberlegungen bewusst ausgewählt (z.B. Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft oder Lehrerinnen und Lehrer, die erst seit kurzer Zeit an der Schule unterrichten).

Bei bestimmten Fragestellungen kann es auch sinnvoll sein, verschiedene Gruppen zu vergleichen (z.B. Schülerinnen und Schüler, die an Projektunterricht teil-

genommen haben, mit Schülerinnen und Schülern mit „herkömmlichem“ Unterricht). Dabei ist zu beachten, dass diese Gruppen sich möglichst wenig voneinander unterscheiden sollten.

Datenerhebung, -auswertung und -rückmeldung

Vor der eigentlichen Erhebung bietet es sich an, einen Pretest durchzuführen, bei dem das Instrument mit einer begrenzten Anzahl von Personen geprüft wird – dabei zeigt sich, ob die Fragen richtig verstanden werden, die erfassten Daten aussagekräftig sind, die angezielten Personen zur Mitarbeit bereit sind usw. Daran schließt sich gegebenenfalls eine Überarbeitung des Instrumentes an.

Danach werden die Daten entsprechend des Untersuchungsplans erhoben. Dabei ist auch die Sicherstellung der Anonymität von großer Bedeutung – insbesondere beim Untersuchungsgegenstand Unterricht gibt es häufig Widerstände von Kolleginnen und Kollegen gegen eine personbezogene Auswertung, weil sie eine Kontrolle und Bewertung befürchten.

Es sollte entsprechend geplant werden, wie die Dateneingabe so erfolgen kann, dass keine Rückschlüsse auf die Auskunft gebende Person möglich sind. Bedacht werden sollte dabei auch, dass ggf. die Handschrift oder auch eine miterhobene Fächerkombination Aufschluss über die untersuchte Person geben kann.

Ist die Gewährleistung der Anonymität nicht möglich – dies kann beispielsweise bei der Durchführung weniger Interviews der Fall sein – so sollte dies den Befragten vor Beginn der Erhebung deutlich

kommuniziert werden. Als besonders günstig für Unterrichtsbeobachtungen erweist es sich, wenn diese durch einen Kollegen oder eine Kollegin „des Vertrauens“ durchgeführt wird, die von der beobachteten Lehrkraft ausgewählt wurde.

Die Fixierung und Eingabe der Daten erfolgt entsprechend des ausgewählten Erhebungsinstruments (z.B. Transkription von Interviews, Erstellung eines Codeplans und Eingabe von Daten in ein Statistik- oder Tabellenkalkulationsprogramm bei quantitativen Fragebogenerhebungen). Bei Fragebogenerhebungen mittels Computer entfällt die Dateneingabe.

Die fixierten Daten sind so zusammenzufassen, zu ordnen und zu beschreiben, dass die Ergebnisse aussagekräftig sind und eindeutige Antworten auf die Fragestellung ermöglichen. Qualitative Daten werden inhaltsanalytisch, quantitative Daten deskriptiv-statistisch (Mittelwerte, Streuungsmaße, Antwortverteilungen) ausgewertet. Die Zusammenfassung von Daten kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen:

- Schule,
- Fach,
- Jahrgangsstufe,
- Klasse,
- einzelne Lehrerin / einzelner Lehrer,
- einzelne Schülerin / einzelner Schüler.

Die Auswahl der Aggregierungsebene steht in Zusammenhang mit der Interpretation und den Konsequenzen, die abgeleitet werden sollen. Wird die gesamte Schule in Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung fokussiert? Besteht die Annahme, dass es Unterschiede der Unterrichtsprozesse oder Outputs gibt, z.B. fächer-,

klassen- oder jahrgangsspezifisch? Auch die personbezogene Auswertung von Daten kann wertvolle Hinweise geben – auf den individuellen Professionalisierungsbedarf (bei Lehrerinnen und Lehrern) sowie auf spezifische Förderbedarfe (bei Schülerinnen und Schülern). Insbesondere bei den Lehrkräften wird eine individuelle Rückmeldung häufig nur dann akzeptiert, wenn sie anonym erfolgt.

Die Daten sollten nach der Auswertung allen an der Erhebung beteiligten Personen (d.h. auch Eltern sowie Schülerinnen und Schülern) zurückgemeldet und gemeinsam interpretiert werden. Dazu sollten die Daten in möglichst eingängiger und übersichtlicher Form zusammengefasst werden – beispielsweise in Form von Grafiken.

Die Effekte von Datenrückmeldungen für Schulen erfolgen auf verschiedenen Ebenen. So hat das Feedback zunächst einmal eine Mess- und Diagnosefunktion: Die Daten geben Auskunft darüber, ob die Indikatoren erreicht wurden und enthalten – je nach Anlage der Untersuchung – gegebenenfalls auch weitere Kontextinformationen zu den spezifischen unterrichtlichen Gelingensbedingungen. Diese Daten geben Hinweise für den weiteren Qualitätsentwicklungsprozess: Wo liegen Stärken des Unterrichts (die aktiv aufrechterhalten werden sollten), wo Entwicklungsbedarfe?

Über die Mess- und Diagnosefunktion, die auf dem reinen Informationsgehalt der Evaluationsergebnisse beruht, gibt es weitere Funktionen der Rückmeldung, die sich positiv auf die Evaluationskultur und den weiteren Qualitätsentwicklungsprozess der Schule auswirken:

- die Beteiligungsfunktion, sofern alle Mitwirkenden (neben dem Kollegium auch Eltern sowie Schülerinnen und Schüler) die Möglichkeit zur Mitgestaltung bei der Planung und Durchführung von Veränderungen haben.
- Die Kommunikationsfunktion beinhaltet die Unterstützung des Informationsflusses sowie die Förderung des direkten Dialogs auf der Grundlage der gewonnenen Daten. Zudem signalisiert der gesamte Evaluationsprozess den Beteiligten eine offene, partizipative Kommunikationskultur.
- Die Lernfunktion realisiert sich durch den Abgleich der eigenen subjektiven Wahrnehmungen mit denen anderer Organisationsmitglieder. Die zurückgemeldeten Daten fördern – insbesondere bei Widersprüchen zu den eigenen Vorstellungen – die Relativierung des eigenen Standpunkts sowie eine Diskussion über die Ursachen der unterschiedlichen Sichtweisen.

Die positiven Effekte der Datenrückmeldung über die reine Informationsgewinnung hinaus sind an die Voraussetzungen der Schulkultur gekoppelt: So hat die Schulentwicklungsforschung unter anderem eine aktive Unterstützung durch die Schulleitung, die Befürwortung kooperativer Gruppenarbeit, offener Kommunikation und direkter Konfliktklärung im Kollegium sowie die Bereitschaft der großen Mehrheit des Kollegiums, auch unter Inkaufnahme von Belastungen aktiv an Schulentwicklungsprozessen teilzuhaben (bei gleichzeitiger Zuversicht, dass diese zu einem positiven Ertrag führen) als wichtige Gelingensbedingungen identifiziert.

1. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg: Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven, Berlin 2003, S. 248
2. OECD Prepared for life? How measure cross competencies. Paris 1997
3. Karpen, K.: Einführung der Bildungsstandards in den Ländern im Schuljahr 2004/2005. In: Schulverwaltung, Mai 2004, Nr. 5, S. 165
4. Ditton, Hartmut: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik 4.1 Beiheft S. 87
5. Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen, Niedersächsisches Kultusministerium 2003; überarbeitete Fassung 2005
Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, November 2004
Handlungsrahmen Schulqualität Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2005
6. Zitiert aus: Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2002). Standards für Evaluation. Köln (S. 13/14)
7. Vgl. Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation (AV Schulprogramm) vom 21. September 2004, Senatsverwaltung für Bildung und Jugend und Sport I D 1/I D 3, Erläuterungen zur AV Schulprogramm
8. Ulber, D. (2001). ODAS. Survey-Feedback-Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen (PSYTKOM-Verfahrensbeschreibung, Eltern-Fragebogen, Lehrer/-innen-Fragebogen, Schüler/-innen-Fragebogen). In: Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv
9. Winter, F. (2000). Die Gretchenfrage: Wie halten wir es mit der Leistungsbewertung? In: W. Böttcher, & E. Philipp (Hrsg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Vermittlungsmethoden und Unterrichtsthemen für die Sekundarstufe I (S. 102-122). Beltz: Weinheim
10. Clausen, M. (2002). Qualität von Unterricht – Eine Frage der Perspektive? Waxmann: Münster

Seit September 2004 rufen Grundschulen das Angebot „Unterstützung zur Entwicklung eines schulinternen Curriculums“ des LISUM Berlin ab. Seither mache ich in jeder Schule, die das Unterstützungsangebot nachfragt, wichtige Erfahrungen. Alle (kritischen) Fragen, alle Kommentare, die unterschiedlichen Argumente, die Ergebnisse der Arbeitsphasen, die (schriftlichen) Rückmeldungen ... haben mir geholfen, in das herausfordernde Thema **Schulinternes Curriculum** intensiver einzusteigen und die Materialien zu konzentrieren. Ohne den Dialog mit diesen Schulen wäre diese Veröffentlichung nicht entstanden.

Für diese Unterstützung möchte ich mich bei folgenden Schulen bedanken:

- Athene-Grundschule
- Bruno-H.-Bürgel-Grundschule
- Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte
- E.-O.-Plauen-Grundschule
- Grundschule am Karpfenteich
- Grundschule am Kollwitzplatz
- Grundschule am Königsgaben
- Grundschule am Roederplatz
- Grundschule am Tegelschen Ort
- Grundschule an der Geißenweide/
Johann-Strauss-Grundschule
- Grundschule im Panketal und
umliegende Schulen
- Grunewald-Grundschule
- Stechlinsee-Grundschule
- Grundschule am Insulaner
- Heinrich-Zille-Grundschule
- Lenau-Grundschule
- Löcknitz-Grundschule
- Mahlsdorfer-Grundschule/
Falken-Grundschule/Selma-Lagerlöf-
Grundschule
- Malteser-Grundschule
- Nürtingen-Grundschule
- Pustebume-Grundschule
- Rehberge-Goethepark-Grundschule
- Rothenburg-Grundschule
- Scharmützelsee-Grundschule
- Spreewald-Grundschule
- Wilhelm-Hauff-Grundschule

Ursula Meierkord

Brainwriting

Anregende Lernumgebung

z. B. Lernmaterialien übersichtlich, mit Aufforderungscharakter, Lese- Musik- Ruheecken. Ästhetische Präsentation von Arbeitsergebnissen, ...

Demokratische Umgangsformen

z. B. Partizipation an schulischen Entscheidungen, Klassenrat, Minderheitenschutz, Toleranz, Transparenz, Auswahlmöglichkeiten von Themen oder ihren Reihenfolgen, ...

Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler

Offene Aufgabenstellungen werden in eigener Verantwortung gelöst, Arbeitsweisen bestimmt, ob man die Aufgabe allein oder mit anderen lösen möchte, eigene Entscheidung, in welcher Weise das Ergebnis präsentiert werden soll, ... Voraussetzung ist, dass Schülerinnen und Schüler Arbeitstechniken, Sozialformen, Präsentationsmöglichkeiten kennen gelernt haben ...

Individualisieren

Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf: Inhalte, ihre Reihenfolge, Methoden, Arbeitsweisen; Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad; Eigenaktivität; (siehe auch offene Unterrichtsformen) ...

Kooperative Lernformen

Gruppenarbeit, Möglichkeiten voneinander zu lernen, „Chef/Chefin“ sein ...

Leistungsermittlung, Leistungsbeurteilung

Möglichkeiten der Selbsteinschätzung und Rückmeldeformen anwenden, Phasen des Lernens und Phasen der Beurteilung trennen und transparent machen ...

Lesefähigkeit

Profil „Lesende Schule“, Leseecken, Vorlesemöglichkeiten, Zusammenarbeit zwischen Deutsch- und Fachlehrern/Lehrerinnen, Umgang mit diskontinuierlichen Texten in allen Fächern, ...

Offene Unterrichtsformen

Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationen-Lernen, ...

Produktives Nutzen von Medien

Film- ,Foto- ,Musik-Produktion, produktiver Einsatz von Computern

Reflexion über Lernen

Rückmeldeverfahren anwenden; Selbsteinschätzung üben; Lernen dokumentieren; Lernstrategien erkennen und anwenden ...

Selbstständiges Umgehen mit Arbeitstechniken, Methoden und Lernstrategien

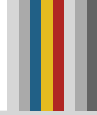
Seiten übersichtlich gestalten; Gezielt nachschlagen; Wesentliches finden, markieren; Passende Überschriften finden; Arbeitsmaterial richtig einsetzen; Tabellen, Schaubilder zeichnen; Fragen entwickeln; Arbeitszeit einteilen; Gehörtes wiedergeben können; eigene Meinungen begründen; den Gruppenmitgliedern helfen; Feedback geben; im Konfliktfall vermitteln ...

Umgang mit Fehlern

Fehler als Chance werten; Fehler als Bestandteil des Lernprozesses sehen; im Fehler die „intelligenten“ Anteile erkennen; richtige Lösungen statt „Fehler“ hervorheben ; dem Zweifel nachgehen lernen ...

Umgang mit geschlechtsspezifischen Unterschiedlichkeiten

auf männliche/weibliche Sprachformen achten; temporär in getrennten Gruppen arbeiten; geschlechtsspezifische Interessen aufgreifen ; geschlechtsspezifische Inhalte getrennt, gemeinsam und „vertauscht“ anbieten ...



1	Anregende Lernumgebung	
2	Demokratische Umgangsformen	
3	Differenzierung der Lernangebote	
4	Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler	
5	Fachübergreifendes, fächerverbindendes Lernen	
6	Kooperative Lernformen	
7	Leistungsermittlung, Leistungsbeurteilung	
8	Lesefähigkeit	
9	Offene Unterrichtsformen	
10	Selbständiges Umgehen mit Arbeitstechniken, Methoden und Lernstrategien	
11	Sprachfähigkeit	
12	Umgang mit geschlechtsspezifischen Unterschiedlichkeiten	
13	weitere	



Vereinbarer Entwicklungsschwerpunkt:

Fach:

Ziele*:

Klasse 1/2

Maßnahmen:

Standard:

Ziele*:

Klasse 3/4

Maßnahmen:

Ziele*:

Klasse 5/6

Maßnahmen:

**Es könnte sinnvoll sein, ein übergeordnetes Ziel zu formulieren, z.B. für Ende der 6. Klasse. Ziele in anderen Klassenstufen könnten dann ggf.*

Vereinbarer Entwicklungsschwerpunkt:

Fach:

Ziele*:

Klasse 7/8

Maßnahmen:

Standard:

Ziele*:

Klasse 9/10

Maßnahmen:

Ziele*:

Oberstufe

Maßnahmen:

**Es könnte sinnvoll sein, ein übergeordnetes Ziel zu formulieren, z.B. für Ende der 10. Klasse oder zum Abitur. Ziele in anderen Klassenstufen könnten dann ggf. wegfallen.*

Zur Arbeit in Fachgruppen

1. Formulieren Maßnahmen zu dem ausgewählten Entwicklungsschwerpunkt.

Die Maßnahmen werden pro Doppeljahrgangstufe (D'JSt) beschrieben.

Sie können sich auch auf mehrere D'JSt beziehen

Vorschlag zum Verfahren:

- Wählen sie zwei Kollegen/innen aus der Gruppe, die zu dem gewählten Entwicklungsschwerpunkt aus den Rahmenlehrplänen den passenden Standard wählen und tragen ihn in den AB, der die Überschrift: „Vereinbarter Entwicklungsschwerpunkt“ ein.
- Die anderen schreiben je eine Maßnahme auf ein Kärtchen mit Angabe der D'JSt.
Es können max. drei Maßnahmen pro Person notiert werden.
- Die Kärtchen werden ausgelegt und jede Maßnahme wird von der Autorin/ vom Autor erläutert.
- Die Kärtchen werden gemeinsam nach Prioritäten jeweils für eine D'JSt sortiert.
- Für jede D'JSt werden max. drei Maßnahmen ausgewählt.
- Pro D'JSt wird eine Maßnahme festgelegt.
Überprüfen Sie, ob die Maßnahmen sinnvoll aufeinander aufbauen.
- Die festgelegten Maßnahmen werden in den AB, der die Überschrift: „Vereinbarter Entwicklungsschwerpunkt“ trägt, eingetragen.

2. Formulieren Sie das Ziel, zu dem die Maßnahmen führen sollen.

Beachten Sie die SMART-Formel.

3. Legen Sie fest, wie das Ziel überprüft werden soll.

Hierzu erhalten Sie gegebenenfalls Unterstützung von Ihren Evaluationsberaterinnen.