



BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

„Jetzt gehen sie aber ans Eingemachte“  
Fallbeispiele schulischer Selbstevaluation  
aus dem BLK-Programm  
„Demokratie lernen & leben“

*Alain May  
Kirsten Schroeter*



---

## Impressum

### **BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“**

Koordinierungsstelle

Programmträger: Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung

Freie Universität Berlin

Leitung: Prof. Dr. Gerhard de Haan

Arnimallee 12

14195 Berlin

Telefon: (030) 838 564 73

[info@blk-demokratie.de](mailto:info@blk-demokratie.de)

[www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)

## Inhalt

	<b>Inhalt</b>	<b>3</b>
	<b>Zum Geleit</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>Einführung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Die Aushandlungsgruppe an der Werner-Stephan-Oberschule in Berlin-Tempelhof</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>Feedback-Kultur am Fontane-Gymnasium in Rangsdorf</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>Fragebögen zum Streitschlichterprojekt am Schulzentrum Waller Ring (Bremen)</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>Die Pädagogische Jahreskonferenz an der Ganztagschule Osterbrook (Hamburg)</b>	<b>71</b>
<b>6</b>	<b>Umgang mit Geschichte / Konfliktbewältigung und Fremdenfeindlichkeit – Projekte evaluieren am Gymnasium Haldensleben (Sachsen-Anhalt)</b>	<b>83</b>
	<b>Literatur</b>	<b>115</b>
	<b>Links</b>	<b>117</b>
	<b>Demokratie-Bausteine Selbstevaluation</b>	<b>121</b>



## Zum Geleit

Hat Selbstevaluation etwas mit Demokratiepädagogik zu tun? Ist Evaluierung nicht bestenfalls eine systemrationale Prozedur zur Qualitätskontrolle, vielleicht sogar bloß eine technokratische Manipulation zur Kontrolle des leidlichen Funktionierens von Schulen? Kirsten Schroeter zeigt uns, dass es nicht so ist. In ihrer Einleitung zur vorliegenden Dokumentation zitiert sie C. Burkard, der Evaluationsprozesse in Schulen auf Handlungsebenen bezieht, die auch für das Leben einer demokratisch verfassten Gemeinschaft bedeutsam sind. Burkard thematisiert folgende Handlungsebenen: das Aushandeln von Rollen, Funktionen und Prozessen, das Gewinnen von Information über die eigene Schule; das Verbessern von Planungs- und Entscheidungsprozessen; Beteiligung und Mitwirkung: Präzisierung der eigenen Verantwortung, Feedback zur Bestätigung (und Korrektur) des eigenen Tuns; Legitimation des Handelns.

Wenn die Sprache die Prozesse nicht durch Abstraktion verdeckt, sondern sie im Blick auf das Handeln der an den Prozessen Beteiligten aufdeckt, wird schnell deutlich, dass Selbstevaluation integraler Bestandteil einer demokratischen Lebensform der Schule ist: Verständigungsorientierte Diskurse, legitimes Handeln, sachkundige Verantwortungsübernahme und partizipative Strukturen zeichnen diese vor autoritär verwalteten Kontrollstrukturen aus. Selbstevaluierung realisiert sie als relevanten Aspekt ihrer Praxis. Die vorliegende Dokumentation berichtet von dieser Praxis.

Es ist wichtig, hinter dem abstrakten Begriff der Evaluierung die Bezeichnungen konkreter Handlungen zu suchen und hinter den Bezeichnungen die Prozesse, Ansätze und Elemente, die im Leben der Schule die Grundlage der Aushandlungsprozesse, des Empowerment, einer demokratischen Lebensform bilden. Welche Rolle spielen Aushandlungsprozesse, das Empowerment der beteiligten Akteure, die Verständigung über Wege und Ziele im konkreten Leben einer Schule, die sich im Konsens der Betroffenen in miteinander abgestimmten und gemeinsam vereinbarten institutionellen Entwicklungsprozessen verändert und diese Veränderungen zugleich selber beobachtet und beurteilt? Konkret sehen wir in der vorgelegten Dokumentation die Prozessmündigkeit demokratisch handelnder Akteure, die ihre eigene Entwicklung vorsichtig und vernünftig vorantreiben: das planende Gespräch, als *Konferenz* institutionalisiert; die verständigungsbereite Deliberation über die gegenseitige Wahrnehmung im Unterricht, das die Institutionalisierung eines *Feedbacksystems* auslöst, das der Kritik der beteiligten Akteure eine konstruktive Wendung gibt; die problemlösende Diskussion als institutionalisierte *Konfliktschlichtung*, die Frieden unter Gleichen stiftet und die Fähigkeit zur Kooperation wiederherstellt.

Hier soll nicht der Erzählung vorgegriffen werden, die vom Leben demokratischer Schulen, von Prozessen und Institutionen berichtet, die Achtung und Anerkennung unter Gleichen, Selbstwirksamkeit und Kooperation unter Handelnden, Solidarität, Toleranz und Zusammenhalt unter Teilhabern einer Gemeinschaft kultivieren sollen. Der Leser wird Klassenrat und Bilanzkonferenz, Schülerfeedback und Leitungskritik, Gruppenarbeit und Streitschlichtung und anderes mehr als vielgestaltige Verwirklichungen jenes grundlegenden Aushandlungsgesprächs finden, das eine demokratiepädagogisch motivierte Schulgemeinschaft in Zeiten institutioneller Veränderung zusammenhält.

Wolfgang Edelstein

(Projektleitung BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“;

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

## 1 Einführung

In der wöchentlichen Klassenratstunde besprechen die Schüler<sup>1</sup>, was in den vergangenen Tagen gut und weniger gut gelaufen ist. Ein Kollegium vergewissert sich auf dem jährlichen Bilanztag am Ende des Schuljahres darüber: Was waren unsere Ziele? Was haben wir erreicht? Wie wollen wir weiter arbeiten? Schüler halten ihren Lernprozess in Portfolios fest. In Tandems besuchen Lehrer gegenseitig ihren Unterricht und geben sich dazu konstruktiv-kritische Rückmeldung. Die Projektgruppe „Schulmediation“ möchte von den neuen Schülern durch einen Fragebogen erfahren, wie sie den Umgang mit Konflikten erleben. Schüler geben ihrer Lehrkraft regelmäßiges Feedback zum Unterricht. All diese beispielhaft aufgeführten Aktivitäten und noch viel mehr sind Teil von schulischer Selbstevaluation. Selbstevaluation bedeutet, das eigene Handeln selbst „unter die Lupe zu nehmen“ und es

- systematisch und kontinuierlich
- im Austausch mit anderen
- auszuwerten und
- zu verändern.

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird größtenteils die männliche Form verwendet, wobei die weibliche Form hierbei stets mit eingeschlossen ist.

Dies heißt bisweilen auch, wie es der Titel verdeutlicht, dass es „ans Eingemachte geht“.

Die eigene Tätigkeit in der Schule immer wieder systematisch unter die Lupe zu nehmen und sich darüber auszutauschen, ist ein wichtiges Element von nachhaltiger Schulentwicklung und zeichnet eine lernende Schule aus. Im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, das auf die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen und die Entwicklung demokratischer Schulkultur zielt, fragen sich also die Beteiligten im Rahmen einer Selbstevaluation: Was erreichen wir mit unserem Programmvorhaben in unserer Schule? Was sind hinderliche und förderliche Bedingungen und Schritte auf dem Weg, Schule als einen Ort zu gestalten, in dem Demokratie gelernt und gelebt wird?

Selbstevaluation bedeutet, dass die Beteiligten diesen Fragen eigenständig nachgehen. Lehrer, Schüler, Eltern und Berater werten die eigene (Projekt-)Arbeit aus – sie überprüfen sich als Experten für das eigene Handeln selbst, um somit Aufschluss über ihren bisherigen Erfolg und Hinweise für zukünftige Veränderungen zu erhalten. Selbstevaluation ist kein Selbstzweck, sondern hat einen unmittelbaren Nutzen für die Beteiligten eines Projekts. Dabei ist es ganz wichtig, dass es nicht nur um das Aufdecken von Defiziten geht – Stärken und positive Veränderungen sollen ebenso entdeckt und gewürdigt werden können wie (noch) ungelöste Probleme. Selbstevaluation kann somit sowohl der persönlichen Weiterentwicklung und der eigenen Professionalität dienen wie auch für die Weiterentwicklung der gesamten Schule förderlich sein – sie ist dann ein wichtiger Baustein der Entwicklung und Sicherung von schulischer Qualität.

Gelungene Selbstevaluation erfordert viel Vertrauen untereinander: Es geht vor allem darum, sich mit möglichst vielen Beteiligten über die Qualität der eigenen Schule auszutauschen und zu verständigen – oder wie Kempfert und Rolff (1999) formulieren: „Eine qualitätsbewusste Schule ist [...] eine, in der ständig über Qualität gesprochen wird und konsensuell entschieden wird“ (S. 15). Selbstevaluation bedeutet demnach in jedem Falle ein Mehr an Feedback und Kommunikation zwischen allen Beteiligten an Schule: Kommunikation über die Ziele der gemeinsamen Arbeit. Erst wenn Klarheit und Einigkeit über die Ziele besteht, kann darüber nachgedacht werden, wie das eigene Handeln ausgewertet werden könnte – und die Selbstevaluation beginnt.

Diese Broschüre gibt anhand konkreter Beispiele von Schulen aus fünf von insgesamt dreizehn am BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ beteiligten Bundesländern einen Einblick in die Praxis von Selbstevaluation. Dass dieser inhaltlich und methodisch facettenreiche Einblick zustande kommen konnte, liegt an den aktiven und engagierten Schulleitungen, Lehrern und Schülern vor Ort in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Sachsen-Anhalt, die bereit waren, sich den Fragen der Koordinierungsstelle des BLK-Programms „Demokratie lernen und

leben“ nach ihren positiven wie kritischen Erfahrungen zu stellen, die hier ihre zum Teil selbst erstellten Materialien einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung stellen, die nach den Interviews kritisch auf die Textentwürfe der Koordinierungsstelle schauten und bereitwillig inhaltliche Missverständnisse korrigierten und noch vorhandene Lücken schlossen<sup>2</sup> – ihnen allen gebührt an dieser Stelle ein ganz herzliches Dankeschön!

Wie sind die in dieser Broschüre versammelten Fallbeispiele schulischer Selbstevaluation entstanden? Über die Projektleiter und Netzwerk-Koordinatoren in den Bundesländern wurden zunächst Selbstevaluationsvorhaben an Programm-Schulen identifiziert – bei der Auswahl von möglichen Fallbeispielen ging es dann darum, sowohl fachliche und methodische Vielfalt als auch ein Spektrum an Schulformen abzubilden. Stimmt eine Schule zu, ihre Erfahrungen darzustellen, wurden in der Regel ein Vertreter der Schulleitung, mit dem Vorhaben betraute Kollegen sowie einige beteiligte Schüler in je einzelnen Interviews anhand eines Leitfadens befragt. Das Interview berührte anhand weniger Leitfragen die folgenden Aspekte:

- Schilderung der Selbstevaluation (Akteure, Schritte)
- Vorerfahrung(en) mit Selbstevaluation
- Rahmenbedingungen (Unterstützung, Widerstand, Erwartungen und Bedenken)
- Kommunikation (Auftrag, Rückmeldung der Ergebnisse)
- Emotionale und motivationale Aspekte der Selbstevaluation
- Wirkungen (je nach Zielgruppe, Zukunftsperspektive)
- Quintessenz (Kern der Selbstevaluation, Überraschungen)

Abschließend wurden alle Interview-Partner gebeten, aus einer vorgegebenen Auswahl von Bildern dasjenige auszuwählen, das für sie das Selbstevaluationsvorhaben an der eigenen Schule am trefflichsten symbolisiert. Sämtliche Interviews wurden transkribiert und bildeten die Grundlage für die Erstellung der Fallbeispiele, die – inklusive der von den Schulen bereitgestellten Materialien – dann nochmals mit den Befragten abgestimmt wurden. Einem der Interviews ist auch das Zitat im Titel dieser Broschüre entnommen. Fotografien, die während der Interview-Besuche aufgenommen wurden, komplettieren die Beispieldarstellungen. Bevor die Reise durch die vielfältige Praxis schulischer Selbstevaluation beginnt und die Beispiele im Überblick dargestellt werden, wird im folgenden in aller Kürze die Bedeutung von Selbstevaluation für die Qualitätsentwicklung von Schule im allgemeinen und die Rolle von Selbstevaluation im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ skizziert.

---

<sup>2</sup> Sämtliche ggf. noch verbliebenen Unklarheiten sind selbstverständlich durch die Autoren zu verantworten.

## 1.1 Bedeutung von Selbstevaluation für die Qualitätsentwicklung von Schulen

Selbstevaluation bezeichnet ein Bündel von Verfahren, bei denen Akteure ihre eigene Praxis und deren Konsequenzen überprüfen. Dabei wird in der Regel eine doppelte Zielsetzung verfolgt: Einerseits sollen genauere und systematischere Erkenntnisse und Informationen über die eigene Tätigkeit gewonnen werden, andererseits sollen diese Erkenntnisse in eine möglichst zügige und zielgerichtete Veränderung der eigenen Praxis münden. Da Selbstevaluationen das Ziel der Optimierung der eigenen Tätigkeit und somit auch der Kompetenzentwicklung verfolgen, sind sie von ihrem Charakter eher Prozess- als Wirkungsevaluationen. Von Schulen wird im Zuge von Dezentralisierung zunehmend erwartet, interne Anpassungs- und Regelungsprozesse auf systematische Art und Weise zu realisieren (Moser, 1999). Damit geht verstärkt die Forderung nach der Durchführung interner Evaluation zur kontinuierlichen Qualitätssicherung einher. Der Nutzen von Evaluation für Lehrerinnen und Lehrer kann dabei auf den folgenden sieben Ebenen gesehen werden (nach Burkard, 1997, S. 123):

- Basis für Verständigung schaffen
- Wissen über die eigene Schule erweitern
- Planungs- und Entscheidungshilfe erhalten
- Beteiligung und Mitwirkung stärken
- Ansprüche an die eigene Arbeit zurechtrücken
- Bestätigung erhalten
- Legitimation herstellen

Wie Buhren und KollegInnen (2001) zeigen, bewegt sich dabei auch Selbstevaluation im Spannungsverhältnis zwischen Rechenschaftslegung im Sinne der Überprüfung eigener oder vorgegebener Ziele zum einen und Entwicklung im Sinne von Verbesserung und Optimierung von Schule und Unterricht und einer Verständigung über die gemeinsame Ziele bei Themen schulischer Entwicklung zum anderen. Selbstevaluation verstanden als kontinuierlicher, partizipativer Prozess geht von der Zielvorstellung der lernenden Organisation aus.

Selbstevaluation definiert sich vor allem in Bezug auf die Akteure und Beteiligten – im Kontext von Schule bedeutet dies, dass es sich im Unterschied zur externen oder Fremdevaluation, bei der die Schule von außen, etwa durch Schulaufsicht oder spezielle Institutionen mit einem entsprechenden Auftrag, bewertet wird, hier um eine Selbstbewertung handelt, also um die mehr oder weniger ausschließliche Bewertung durch Mitglieder der Schule (Lehrer, Schüler und teilweise auch Eltern), die sich dafür selbst den Auftrag erteilen (vgl. Buhren, Killus & Müller, 2001). Selbstevaluation ist neben ihrem Prozesscharakter und den spezifischen Beteiligten dadurch gekennzeichnet, dass die einzelne Schule die Hoheit über die im Rahmen des Prozesses entstandenen Daten und Informationen hat und im

Einzelfall entscheidet, ob und wie sie diese anderen Beteiligten oder einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung stellt.

## 1.2 Selbstevaluation im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

Im Rahmen von BLK-Programmen kommt Evaluation eine zentrale Rolle zu – eine systematische Reflexion und Auswertung der Programmprozesse und -ergebnisse ist sowohl Voraussetzung für eine kontinuierliche Optimierung des Programms noch während der Laufzeit als auch elementar für die Identifizierung von transferwürdigen und transferfähigen Programmelementen im Sinne einer nachhaltigen Realisierung der Programmziele. Die programmbezogene Begleitforschung untersucht systematisch Ausgangsbedingungen, Ziele, Maßnahmen und Ergebnisse einzelner Projekte und des Programms insgesamt und unterstützt Entscheidungen des Projektmanagements. Die summative Evaluation fragt dabei vor allem nach Wirkungen und Nutzen (Outcome) des Programms, während die formative Evaluation stärker entwicklungsbegleitend Fortschritte und Schwachstellen in der Programmrealisierung ermittelt und der unmittelbaren Qualitätssicherung dient.

Im Falle des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ ist die summative Evaluation als externe Evaluation beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) angesiedelt. Mittels zweier Haupterhebungen zu Beginn und Ende der Programmlaufzeit sollen die Ausgangslagen sowie die Wirkungen des Programms insgesamt erfasst werden. Darüber hinaus wurde und wird – etwa in gemeinsamen Eingangs-Workshops in allen beteiligten Bundesländern durch das DIPF und die zentrale Koordinierungsstelle, die in etlichen Fällen einen Einstieg in die evaluative Arbeit von Schulen bildeten – darauf gezielt, ein Scharnier zwischen externer Evaluation und Selbstevaluation im Programm zu bilden. Die externe Evaluation gewährleistet eine Unabhängigkeit zwischen Programmauswertung und organisatorischer und inhaltlicher Betreuung und Beratung der Ländervorhaben, wie sie durch die Koordinierungsstelle des Programmträgers erfolgt. Die formative Evaluation im Sinne der Unterstützung von Selbstevaluation ist hingegen beim Programmträger direkt angesiedelt und trägt dem zentralen Programm-Prinzip Rechnung, dass gelingende Schulentwicklung systematische Reflexion an den Programmschulen braucht. Die Anbindung an die Koordinierungsstelle gewährleistet zum einen, dass in enger Abstimmung mit den Zuständigen für die einzelnen Ländervorhaben spezifische und entwicklungsnahe Angebote und Unterstützungsleistungen zur Selbstevaluation formuliert und realisiert werden können. Zum anderen wird dadurch der länderübergreifende Austausch von Selbstevaluationserfahrungen und -ergebnissen erleichtert.

Selbstevaluation ist zunächst vor allem eine innerschulische Maßnahme, um Entwicklungsprozesse anzustoßen und zu befördern. Sie befähigt Schulen, Qualität von innen her zu entwickeln, in dem die Schule die eigene Weiterentwicklung

kontrolliert und diese mit den Beteiligten (Lehrern, Schülern, Mitarbeitern, Eltern, aber auch mit einer breiteren Öffentlichkeit) diskutiert – Selbstevaluation ist somit ein wichtiger Beitrag zur Demokratisierung der Schule und im thematischen Kern des BLK-Programms einzuordnen: Qualität von Schule und Unterricht wird gemeinsam mit den Betroffenen thematisiert und entwickelt. Selbstevaluation ergänzt in diesem Sinne die externe Evaluation. Um solch einen Prozess erfolgreich in Gang zu setzen, ist es zentral, alle Betroffenen zu beteiligen und Zugang zu Instrumenten, Methoden und Maßnahmen zu gewährleisten, die größtmögliche Partizipation unterstützen (Schratz, Jakobsen, MacBeath & Meuret, 2002). Reine Formen der Selbstevaluation sind allerdings im schulischen Kontext eher selten (Buhren et al., 2001), in der Regel gibt es auch externe Unterstützungs- und Beratungsangebote. In der Bundesrepublik Deutschland sind Verfahren der Selbstevaluation bisher vor allem Bestandteil von Modellversuchen und Projekten gewesen (z. B. BLK-Modellversuche „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ und „Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbständigkeit von Schulen“). Über diese einzelnen Modellvorhaben hinaus wird mittlerweile auch im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen zur Schulprogrammentwicklung Selbstevaluation von Schulen gefordert

Im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ ist es ein zentrales Ziel, Formen für die Verzahnung von externer Evaluation und schulischer Selbstevaluation so zu entwickeln, dass die Schulen davon profitieren können. Eine zentrale Herausforderung für die Unterstützung von Selbstevaluation ist dabei der im Gutachten formulierte Anspruch der Vergleichbarkeit von externer Evaluation und Selbstevaluation verbunden mit der Forderung, „für wesentliche Teile des Programms dasselbe Instrumentarium [zu] benutzen“ (Edelstein & Fauser 2001, S. 83). Der Bezug zum übergreifenden Kriterienkatalog, der die beiden zentralen Programmziele – demokratische Handlungskompetenzen fördern und demokratische Schulkultur entwickeln – auf individueller und institutioneller Ebene präzisiert und als Leitlinie für die externe Evaluation dient, sollte somit auch in den Formen der Selbstevaluation gewährleistet sein. In der methodischen Umsetzung hingegen scheint schon aus der Logik von Selbstevaluation heraus ein schul- und projektspezifischer Ansatz geboten, wenn die prozessbegleitende Auswertung eine Selbstevaluation im eigentlichen Sinne darstellen soll. Dies kann positiv auch als Chance zur Förderung von Methodenvielfalt begriffen werden, die das Spektrum der „klassischen“ (quantitativen) Schulforschung erweitert.

Selbstevaluation im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ hat Angebotscharakter; die Entwicklung von Formen schulischer Selbstevaluation ist freiwillig. In der Konsequenz bedeutet es für die erfolgreiche Umsetzung im Programm, dass es eine zentrale Herausforderung sein wird, den Nutzen von Selbstevaluation für den Schulentwicklungsprozess deutlich zu machen und Akzeptanz dafür zu schaffen.

Selbstevaluation findet zunehmend an Schulen statt (z.B. im Rahmen von Reflexion des eigenen Unterrichts oder ausgewählter Projekte, s. dazu etwa Stern & Döbrich, 1999) – sich in systematischer Weise mit Evaluation und Qualitätsentwicklung zu befassen, ist jedoch (noch) keine selbstverständliche Aufgabe von Schule (vgl. etwa Buhren et al. 2001, S. 19f., in ihrer vergleichenden Analyse von schulischer Selbstevaluation im europäischen Raum oder Arnold & Faber, 2000, und Gonon et al., 2001). Diese Einschätzung der Ausgangslage wird im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ durchaus gestützt durch die Sicht der Netzwerk-Koordinatoren, die dazu im Juni 2003 befragt wurden: Die überwiegende Mehrheit der Programmschulen führen aus ihrer Sicht bisher keine regelmäßigen Selbstevaluationen durch. Dennoch haben etwa die Hälfte der Schulen durchaus Erfahrungen mit Selbstevaluation gemacht, und die Netzwerk-Koordinatoren schätzen das Interesse der von ihnen begleiteten Schulen in dieser Hinsicht ausschließlich positiv ein. Auch die Analyse der Länderanträge zu Beginn des BLK-Programms deutet in diese Richtung – es wird deutlich, dass Selbstevaluation in der Programmformulierung und -konzeption in sehr unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt wird. In einigen wenigen Anträgen sind Formen der Selbstevaluation integraler Bestandteil des Programmvorhabens selbst oder werden ausführlich in den Zusammenhang des Ländervorhabens gestellt. Etliche Anträge konstatieren explizit ein „Bedürfnis nach Formen der Selbstevaluation“ bzw. einen entsprechenden Qualifizierungsbedarf seitens der Schulen. Einige wenige Anträge identifizieren darüber hinaus bereits konkrete Unterstützungsressourcen für die interne Evaluation im jeweiligen Bundesland. Im Rahmen des Programms stellt sich insofern die Frage, „wie Evaluation in allen Schulen zur alltäglichen Praxis werden kann“ (Burkard & Eikenbusch 2000, S. 3).

Um systematische Prozesse von Selbstevaluation zu initiieren und möglichst dauerhaft – auch über die Programmlaufzeit hinaus – zu implementieren, ist es erforderlich, die entsprechenden Unterstützungs-, Beratungs- und Qualifizierungsangebote für die beteiligten Akteure (Lehrer, Schulleitungen, Schüler und Eltern) bereitzustellen. Dies wird im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ durch drei sich ergänzende methodische Zugänge gewährleistet:

- Bereitstellung von Materialien: Methoden und Instrumente
- Fortbildung: Kompetenzentwicklung für die Beteiligten
- Beratung und Vernetzung

### 1.3 Bereitstellung von Materialien: Methoden und Instrumente

Zum Thema der innerschulischen Evaluation existieren mittlerweile etliche Publikationen, die oft in Form eines „Methodenkoffers“ konkrete Instrumentarien bereitstellen (vgl. etwa „Handreichung Schulinterne Evaluation“ der Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Vötter, 1999 oder exemplarisch die Artikel von Eikenbusch, 1997, und Hanzer & Spindler, 1999) oder anhand einzelner Beispiele illustrieren (Haindl, Pieslinger & Comenius Team, 2002). Auch im Internet sind etliche Informationen und Instrumente, die etwa im Rahmen von Modellprojekten verwendet und entwickelt wurden, abrufbar (vgl. beispielsweise der Methodenpool des österreichischen Modellprojektes Q.I.S. oder das online verfügbare Handbuch für Schulentwicklung der Deutschen Sektion der European Foundation for Quality Management).

Es gilt, den Zugang zu vorhandenen Methoden und Instrumenten zu erleichtern: Über die Publikationskanäle des BLK-Programms werden den Akteuren Materialien in Form von informativen Artikeln, ausgewählten und leicht verwendbaren Instrumenten sowie Fallstudien und konkreten Erfahrungsberichten zur Verfügung gestellt. Im Newsletter wird regelmäßig über relevante Publikationen und über Erfahrungen mit Selbstevaluation in den Ländervorhaben berichtet. Über die zentrale Homepage ([www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)) des Programms können im Bereich der sogenannten „Demokratie-Bausteine“ umfassende und praxistaugliche Informationen über Selbstevaluation, konkrete Instrumente zum Herunterladen, kommentierte Literatur sowie kommentierte Links zu bestehenden Online-Materialsammlungen abgerufen werden<sup>3</sup>.

Die bloße Bereitstellung von Materialien, insbesondere wenn sie ausschließlich online verfügbar sind, erreicht jedoch nicht alle Beteiligten und kann zudem nicht gewährleisten, dass vor Ort die entsprechende Motivation zu ihrem Einsatz entsteht – deshalb steht über entsprechende Fortbildung und Beratung vor allem die langfristige Kompetenzentwicklung der Beteiligten im Mittelpunkt.

### 1.4 Fortbildung: Kompetenzentwicklung für die Beteiligten

„Evaluation ist nützlich – Evaluation kann man lernen“ (Burkard und Eikenbusch 2000, S. 7) – es ist wesentlich, bei den Beteiligten die notwendigen Kompetenzen für Planung, Durchführung und nutzbringenden Umgang mit Selbstevaluation zu entwickeln. Die fachliche Weiterbildung schafft die Voraussetzungen für eine nachhaltige Implementierung von Selbstevaluation auch über die Programmlaufzeit hinaus. Sie schafft die Grundlage für qualifiziertes Handeln vor Ort und stellt

---

<sup>3</sup> Eine Übersicht über sämtliche Demokratie-Bausteine im Bereich Selbstevaluation findet sich am Ende dieser Broschüre.

sicher, dass, auch wenn die einzelne Schule über Evaluationsbereiche und methodische Zugänge entscheidet, in jedem Falle gewährleistet ist, dass professionelle Verfahrensstandards eingehalten werden (vgl. Standards für Selbstevaluation der Deutschen Gesellschaft für Evaluation, Müller-Kohlenberg & Beywl, 2002).

Auf der Ebene der Schul-Sets wurden und werden bereits spezifische Fortbildungen im Rahmen der Fortbildungsaktivitäten der Koordinierungsstelle für die Akteure vor Ort entwickelt und angeboten. Dies sind themenspezifische Angebote, die konkrete Bezüge zu den schulspezifischen Vorhaben aufweisen und entsprechende Methoden und Instrumente vermitteln. Für viele Vorhaben bieten sich beispielsweise spezifische Verfahren der Selbstevaluation für die Unterrichtsentwicklung (z.B. systematische Unterrichtsbesuche und peer-reviews vgl. Moser, 1999) an, während Schulen, die stärker auf außerunterrichtliche Schwerpunkte setzen, vom Angebot spezifischer Verfahren zur Evaluation von Schulkultur profitieren.

## 1.5 Beratung und Vernetzung

Eine weitere zentrale Aufgabe der Koordinierungsstelle ist es, die Länder bei Selbstevaluationsvorhaben zu beraten – dabei kann nur in Ausnahmefällen eine Beratung auf der Einzelschulebene erfolgen; aus Kapazitätsgründen wird die Beratung in der Regel mit der/dem auf Länderebene Verantwortlichen erfolgen.

Es gilt, Ressourcen für eine externe Unterstützung von Selbstevaluation in den Ländern oder Landesinstituten für Lehrerfortbildung oder Universitäten zu identifizieren. International werden häufig die sogenannten „critical friends“ als ein wichtiges Element schulinterner Evaluationsprozesse genannt. Der „kritische Freund“ wird dabei verstanden „als ‚Advokat‘ der Schule“ (Schratz et al., 2002, S. 213), der Schulleitung und Lehrpersonen bei Maßnahmen der Schulentwicklung zur Verfügung steht und bei genauer Kenntnis der Bedingungen vor Ort von außen kritische Sichtweisen beisteuert. Sollten in einem Bundesland keine weiteren Ressourcen für die Unterstützung und Begleitung von Selbstevaluationsprozessen zur Verfügung stehen, so wird die Bildung von Selbstevaluations-Netzwerken zum regionalen Austausch in den jeweiligen Bundesländern angeregt und unterstützt. Seitens der Koordinierungsstelle wird in dieser Hinsicht systematisch beraten.

## 1.6 Die Fallbeispiele im Überblick

Von den strategischen Programm-Überlegungen nun zurück zur Praxis, die im Mittelpunkt dieser Veröffentlichung steht. Folgendes erwartet Sie bei der Lektüre (in alphabetischer Reihenfolge der Bundesländer):

Die **Werner-Stephan-Oberschule (Berlin-Tempelhof)**, eine Integrations-schule, gibt einen Einblick in ihren umfassenden Entwicklungsprozess, der viele einzelne Projektaktivitäten umfasst – im Mittelpunkt stehen in diesem Beispiel der Zielfindungsprozess, die Stärken-Wünsche-Analyse und die Bedeutung der sogenannten Aushandlungsgruppe.

Das **Fontane-Gymnasium in Rangsdorf (Brandenburg)** setzt einen Schwerpunkt auf die Entwicklung einer umfassenden Feedbackkultur: Schulleitungsfeedback, Schülerfeedback ebenso wie Elternfeedback sind die Grundpfeiler dieses Vorhabens und werden in ihren einzelnen Schritten detailliert vorgestellt.

Im **Schulzentrum Waller Ring (Bremen)** werden Schüler zu Streitschlichtern ausgebildet. Das Fallbeispiel illustriert, wie die Aktiven vor Ort das Vorhaben im Rahmen des schulischen Qualitätsverbesserungsprogramms umsetzen und wie es aus Sicht von Schülern, Kollegen, Schulleitung und Eltern bewertet wird.

An der **Ganztagsschule Osterbrook (Hamburg)** steht die pädagogische Jahreskonferenz im Zentrum des Fallbeispiels. Im Sinne einer Bilanzkonferenz werden dort Ziele für das neue Schuljahr entwickelt und das Erreichen der Ziele des Vorjahres überprüft. Darüber hinaus werden zwei der Entwicklungsvorhaben – Klassenvertrag und Feedback – vorgestellt.

Das **Gymnasium Haldensleben (Sachsen-Anhalt)** gibt ebenfalls einen Einblick in zwei seiner Projekte und deren Evaluation: Schwerpunkt der Schule ist die Entwicklung eines konstruktiveren Umgangs mit Konflikten; dies wird in einem Projekt, das sich mit Fremdenfeindlichkeit beschäftigt, und in einem Projekt zur Erarbeitung geschichtlicher Themen angezielt.

In der Zusammenschau der Fallbeispiele werden viele oben bereits genannte Aspekte von schulischer Selbstevaluation in eindringlicher Weise deutlich. Der Begriff „Selbstevaluation“ ist für Schulen nicht griffig, oft unbekannt, wird häufig aus den Erfahrungen mit externer Evaluation kritisch und mit Vorbehalt gesehen. Der (zeitliche) Aufwand wird als hoch eingeschätzt, die eigenen (methodischen) Kompetenzen werden bezweifelt. Selbstevaluation erfordert die Definition gemeinsamer, präziser Ziele – hierin liegt ein großes Klärungs-, aber auch ein großes Konfliktpotential. Zielorientiert zu arbeiten wird oft noch als ein Bruch mit der bestehenden Arbeitskultur erlebt, wie viele der befragten Kolleg/-innen berichten.

Die Aktiven haben in der Regel Mut und Kreativität zum je eigenen methodischen Vorgehen, das dem eigenen Vorhaben gerecht wird, entwickelt. Vorgefertigte Instrumente – insbesondere Fragebögen – weisen eine hohe Anziehungskraft auf, dennoch sind sie oft nicht passgenau für die Situation der Schule bzw. schwierig auszuwerten und zu interpretieren.

Die konsequente Einbeziehung von Schülern wird als sehr positiv erlebt, auch wenn ihre Fähigkeiten zur Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation zunächst häufig unterschätzt werden. Sich selbst evaluieren zu können ist dabei nicht nur relevant für methodische Kompetenzen, sondern erscheint aus den Berichten der Beteiligten (Lehrer wie Schüler) auch folgenreich für die Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen. Gelungene Selbstevaluation muss Folgen haben, aber die Rückmeldung der Ergebnisse – und die Diskussion der Ergebnisse mit allen Beteiligten und Betroffenen – stellt im schulischen Alltag eine besondere (nicht nur organisatorische) Hürde dar.

Externe und Selbstevaluation miteinander in Verbindung zu bringen, ist – insbesondere für die Schulleitung und die beteiligten Kollegen – eine große Herausforderung. Selbstevaluation intensiviert die Kommunikation zwischen den Beteiligten. Sie schafft Kommunikationsgelegenheiten und Momente zum Innehalten. Selbstevaluation kann ein (wichtiger) Baustein zur verstärkten Würdigung und Wertschätzung der eigenen Arbeit sein und die eigene Arbeitszufriedenheit erhöhen.

In diesem Sinne wünschen wir anregende Lektüre und möglicherweise Anstöße für die Selbstevaluation eines eigenen Vorhabens!



## 2 Die Aushandlungsgruppe an der Werner-Stephan-Oberschule (Berlin-Tempelhof)

**Stärken-Wünsche-Analyse** – Schüler, Lehrer und Eltern sammeln Stärken der Schule und drücken ihre Wünsche aus.

**Aushandlungsgruppe** – Eine Gruppe von Schüler, Lehrer und Eltern, die Vorhaben nach dem Konsensprinzip in der Schule aushandeln.



*Das massive Gebäude der Werner-Stephan-Oberschule empfängt mit bunten Graffiti.*

## 2.1 Von der Problemschule zur Hauptschule mit besonderem Profil

Auf der Internetseite der Werner-Stephan-Oberschule (WSO) kann ein Besucher lesen: „Hauptschule mit besonderem Profil“. Man mag sich die Frage stellen, was ein „besonderes Profil“ ist. Ein Besuch an der Schule, die an einer viel befahrenen Straße im Berliner Bezirk Tempelhof liegt, macht dies deutlich.

Die WSO ist seit zehn Jahren eine **Integrationschule**. Daher gibt aufgrund der behinderten Kinder zusätzliche Lehrkräfte. Wenn ein Schüler zu unruhig wird,



*Die Schulstation mit Computer, Büchern, Spielen und einer Ecke zum Entspannen*

kann er sich in die Schulstation zurückziehen. Hier ist Platz zum Entspannen, Spielen, Spaß haben. Auch in anderen Bereichen bietet die WSO ihren Schülern einiges.

So gibt es die Schülerfirma mit mehreren Abteilungen, unter anderem mit einer Cafeteria und einer Küche, in denen die Schüler arbeiten. Ein wesentliches Prinzip dieser Schülerfirma besteht darin, dass die Schüler

Aktien des Projektes erhalten, an dem sie beteiligt sind. Am Ende eines Jahres wird abgerechnet und jeder Schüler und jede Schülerin erhält einen Teil des Gewinns.

Bis vor ca. 15 Jahren hatte es die WSO nicht leicht. Es gab Schlägereien, der Ruf der Schule war nicht der beste. „Wenn du dein Kind auf diese Schule schickst, rede ich nie wieder mit dir!“ drohte der Großvater seiner Tochter Marion Strache, Mutter einer ehemaligen Schülerin und Elternvertreterin. Doch Frau Strache hat den Schritt nicht bereut.

Einen großen Umbruch gab es im Jahre 1994, als Siegfried Arnz die Leitung der WSO übernahm. Er engagierte sich für die Integration, und es gelang ihm, in relativ kurzer Zeit viele Veränderungen zu initiieren. Beispielsweise wurde ein Streitschlichterprogramm entwickelt. Von 1996 bis 1999 nahm die Schule am BLK-Programm „**Selbstwirksame Schulen**“ teil. In dieser Zeit stand eine halbe Lehrerstelle zur Verfügung. Die Zeit, die dadurch zur Verfügung stand, teilten sich die Mitglieder einer Projektgruppe. So konnten mehrere neue Projekte angeschoben werden.

Seitdem befindet sich die Schule in einem ständigen und beeindruckenden Prozess der Weiterentwicklung. Frau Weimar, seit Februar 2005 Schulleiterin und zuvor Mitglied der erweiterten Schulleitung, erklärt sich dies folgendermaßen: Es sei

wichtig, „dass man eben nicht abwartet, was passiert, sondern auch die Ärmel hochkrempelt und macht. Je mehr Einfluss ich selber ausübe, desto positiver mein Gefühl zur Arbeit. Und dann entsteht auch ein Kreislauf.“

Daneben hat die **konsequente Einstellung** von neuen Lehrern, die sich mit dem Konzept der Schule identifizieren können, das Vorantreiben der Vorhaben begünstigt. Dazu Ruth Jordan, Mitglied der erweiterten Schulleitung: „Ich würde die Behauptung wagen, dass mindestens 75 Prozent unsere Kollegen an unserer Schule arbeiten, weil sie genau an *dieser* Schule mit *diesem* Konzept arbeiten wollen.“

## 2.2 Streitschlichter

Ab der siebten Klasse können die Schüler der WSO ein **Training zum Streitschlichter** machen. Hier lernen sie, wie man Streit erkennt, rechtzeitig dazwischen geht und die Beteiligten beruhigt. Am Schluss steht das eigentliche Schlichten eines Streits, in dem der Streitschlichter zwischen den Streitenden vermittelt.



*Arthur Helm, Schüler, Streitschlichter und Mitglied der Aushandlungsgruppe*

Insgesamt gibt es etwa achtzig Streitschlichter an der Schule. Diese Trainings wurden zunächst von Externen durchgeführt; heute werden die Schüler von den Vertrauenslehrern ausgebildet, die ihr Konzept über längere Zeit entwickelt und speziell auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten haben.

Etwa einmal in der Woche findet ein Schlichtungsgespräch statt. In den meisten Fällen funktioniert es sehr gut. „Es sind meistens nur Missverständnisse“, meint Arthur Helm, Streitschlichter und Vertrauensschüler an der WSO. Auch Frau Strache kann Positives berichten: „Meine Tochter fand das prima. Das Streitschlichtertraining stärkt das

Selbstbewusstsein. Die Schüler haben eine Aufgabe, auf die sie stolz sein können.“

## 2.3 Der Zielfindungsprozess und die Stärken-Wünsche-Analyse

Vor anderthalb Jahren verständigte sich das Kollegium darauf, an einem Zielfindungsprozess im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ teilzunehmen. In der Zusammenarbeit mit der RAA Berlin (Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule) entschied sich die Schule für einen extern begleiteten Schulentwicklungsprozess. Im Auftrag der RAA führten die beiden Berater, Dorothea Schütze und Dr. Marcus Hildebrandt, zunächst eine

Stärken-Wünsche-Analyse durch. Idee der von Frau Schütze und Herrn Hildebrandt konzipierten Stärke-Wünsche-Analyse ist es, die Stärken einer Schule aus der Perspektive aller Schulbeteiligten zu benennen und bewusst zu machen, um diese weiter zu fördern. Des Weiteren geht es darum, **die Wünsche aller Schulbeteiligten zu identifizieren**, durch deren Erfüllung die Schulstärken weiter gestärkt und ausgebaut werden können (siehe Materialanhang I „Grundsätze“).

Frau Schütze und Herr Hildebrandt besuchten jede Klasse einzeln, einmal für eine Informations- und Reflexionsveranstaltung im Rahmen einer Schulstunde, bei der die Schüler mit dem Vorhaben vertraut gemacht wurden sowie Sinn und Zweck reflektieren konnten (siehe Materialanhang II „Demokratiepuzzle“). An einem zweiten Termin wenige Wochen später fand mit jeder Klasse ein Workshop statt. Hier ging es um die eigentliche Stärken-Wünsche-Analyse. In einem Brainstormingverfahren sammelte jede Klasse die Stärken der Schule aus Sicht der Schüler. Die Sammlungen aus allen Klassen wurde auf einer Liste zusammengestellt, die später jeder Schüler als Gesamtergebnis noch einmal in die Hand bekam, um mit fünf Kreuzen zu markieren, welche der Stärken ihm am wichtigsten erschienen.

Im zweiten Teil des Workshops notierten die Schüler anonym auf Kärtchen ihre Wünsche an die Mitschüler, die Lehrer, die Eltern, den Unterricht und die Schule im Allgemeinen (z.B. Ausstattung, Organisatorisches, Räumlichkeiten, etc.). Diese Wünsche-Sammlung wurde von den Schülern innerhalb ihrer jeweiligen Klasse per Stimmzettel gewichtet.

Frau Schütze und Herr Hildebrandt sammelten eine Menge Daten, fassten diese zusammen und visualisierten sie in Form von Plakaten und Listen (siehe Materialanhang III „Stärken der WSO“). Diese Analyse wurde nicht nur für die Stärken und Wünsche aus Sicht der Schüler durchgeführt, sondern auch mit den Eltern, den Lehrkräften und dem Schulpersonal (Hausmeister und Sekretariat).

Für die Eltern fand die Stärkenanalyse an einem Informationsabend statt, die Wünsche wurden ebenfalls im Rahmen eines Workshops gesammelt. Die Lehrkräfte nahmen an einem ganztägigen Studientag in einem großen Raum in einem ehemaligen Flughafengebäude teil. Hier wurden Stärken und Wünsche am gleichen Tag erfragt und gewertet. Auch mit dem verbleibendem Schulpersonal (Sekretärinnen und Hausmeister) fand ein Gespräch statt. So konnten alle am Schulleben beteiligten Personen an der Stärken-Wünsche-Analyse teilhaben.

Die Auswertung der Analyse erfolgte an einem Wochenende im Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) in Ludwigsfelde, unweit von Potsdam und Berlin. Schüler, Lehrer und Eltern verbrachten drei Tage miteinander, begleitet von den Schulberatern, um gemeinsam über die Ergebnisse zu diskutieren und Maßnahmenvorschläge für die Umsetzung von Wünschen zu entwickeln. Es wurden de-

mokratische Entscheidungsfindungsprozesse anhand von Übungen und Spielen erprobt – und es wurde viel gelacht und gefeiert!

Die Ergebnisse der Stärken-Analyse (siehe Materialanhang III „Stärken der WSO“) waren zum Teil sehr überraschend. „Das, was bei allen drei Gruppen an der Spitze stand, war sehr ähnlich“, stellt Frau Jordan fest. Es handelte sich um den Punkt



*Frau Weimar (r.) und Frau Jordan von der erweiterten Schulleitung im Lehrerzimmer*

„Schulklima“, zusammen mit den Punkten „Schule ohne Gewalt“ und „Schule ohne Rassismus“. Dies konnten die Beteiligten auch gut in Verbindung bringen mit dem schon vorhandenen Streitschlichterprogramm und dem Motto der Schule: „Schule ohne Rassismus“.

Das Wochenende in Ludwigsfelde hat bei allen Beteiligten einen bleibenden Eindruck hinterlassen. „Es war sehr schön“, kann sich Frau Strache erinnern. „**Da war wirklich jeder gleich.**“ Besonders beeindruckt hat Hannelore Weimar die Tatsache, „dass man aufeinander zugeht auf eine andere Art und Weise.“ Es hatte auch Bedenken gegeben, dass Lehrer, Eltern und Schüler Schwierigkeiten haben

könnten, konstruktiv an Projekten und Maßnahmen zusammen zu arbeiten. Doch diese wurden nicht bestätigt.

An diesem Wochenende entstand ein Gremium, welches seitdem regelmäßig tagt: die Aushandlungsgruppe.

## 2.4 Die Aushandlungsgruppe

In der Aushandlungsgruppe sind folgende Personen vertreten: acht Lehrer, darunter auch die Schulleiterin Frau Weimar und Frau Jordan als Mitglied der erweiterten Schulleitung, acht Eltern und bis zu vierzehn Schülern (siehe Materialanhang I „Grundsätze“). Die Gruppe wird von den beiden externen Moderatoren begleitet und trifft sich etwa alle sechs Wochen; bei Bedarf, zum Beispiel vor wichtigen Ereignissen, aber auch dreimal in der Woche.

Die Gruppe arbeitet und entscheidet nach dem Konsensprinzip: Es werden mögliche Maßnahmen an der Schule diskutiert, und das so lange, bis Einigkeit unter den Beteiligten herrscht. Dieses Konzept für Schulen haben Dorothea Schütze und Dr. Marcus Hildebrandt selbst entwickelt. Das Konzept klingt gewagt, und es hat auch unter den Teilnehmern anfangs Skepsis gegeben, ob das klappen könne.

Durch verschiedene Übungen in den Gesprächsrunden versuchten die Gruppenleiter, das Aushandeln von Entscheidungen zu üben.

Die anfängliche Skepsis ist schnell einer produktiven Stimmung gewichen. Die Arbeit in der Aushandlungsgruppe beschreibt Frau Jordan wie folgt: „**Wir üben Demokratie** jetzt an bestimmten Fragestellungen, die wir uns selbst gewählt haben. Aber auch, und das ist das ganz Entscheidende, nicht indem abgestimmt wird, was wir machen wollen, sondern indem ausgehandelt wird.“ Nicht die Mehrheit entscheidet, sondern alle gemeinsam.

Gefragt danach, wo die Gruppe ihre Aufgaben sieht, beschreibt Frau Weimar, dass genau diese Frage auch immer wieder zum Thema in der Gruppe gemacht werden: In der Aushandlungsgruppe werden Konzepte, Projekte und eben auch die Aufgaben der Runde ausgehandelt. Frau Jordan ergänzt: „Für mich hat die Aushandlungsgruppe auch noch die Funktion, den Titel des Programms "Demokratie lernen und leben" zu üben. Sozusagen am lebenden Objekt.“

Die Einstellungen zur Arbeit in der Aushandlungsgruppe sind recht ähnlich. Frau Strache meint: „Es macht mir Spaß. Ich mache es wirklich gerne.“ Arthur Helm dazu: „In der Aushandlungsgruppe versuchen wir, zu einer gleichen Meinung zu kommen, zu einer Lösung, die für alle passt, mit der alle zufrieden sind... Am Schluss sind alle einverstanden, keiner ist sauer.“ Ruth Jordan sieht in der Aushandlungsgruppe Eigenschaften eines Steines: „So würde ich die Schule sehen wollen, als großes Gemeinsames, mit verschiedenen Farben. Wo jeder seinen Platz hat und trotzdem sicher ist.“

Mit den Moderatoren haben die beiden Lehrerinnen sehr positive Erfahrungen gemacht. Gefragt nach der Qualität der Zusammenarbeit antwortet Frau Jordan mit „hervorragend“. „Es hat für die Schule selbst, über den Rahmen Aushandlungsgruppe hinaus noch eine Menge gebracht“, ergänzt Frau Weimar. So waren die beiden Moderatoren der Schule von großer Hilfe, als relativ kurzfristig der Schulleiter eine andere Stelle angenommen hatte. Sie übernahmen die Moderation bei den Gesprächen über die zukünftige Schulleitung. Dies ermöglichte es dem Kollegium, diese schwierige Situation besser zu meistern. „Und die Zusammenarbeit ist einfach so positiv gewesen, dass wir uns auf diese Unterstützung eingelassen haben.“ So hatte die Teilnahme am BLK-Programm noch einen weiteren, unerwarteten Nutzen für die Schule.

Wie schon erwähnt hat das Wochenende in Ludwigsfelde Schüler, Eltern und Lehrer zusammengeschweißt. Dies hat innerhalb der Gruppe eine durchaus positive Wirkung. Nach außen hin kann aber der Eindruck einer „geschlossenen Gruppe“ entstehen. Daher ist es notwendig, dass die Gruppe ihre Arbeit innerhalb der gesamten Schule immer wieder zum Thema macht und andere einlädt mitzumachen. Stellvertretend für die vielen Aktivitäten, die aus der Aushandlungsgruppe

heraus entstanden, sei hier ein Beispiel genannt, das im Rahmen eines sehr umfangreichen, von Lehrern, Schülern und Eltern gemeinsam vorbereiteten und durchgeführten Aktionstages stattfand: So nahmen z.B. alle Klassen und das gesamte Kollegium im Rahmen einer Schulrallye durch das Schulgebäude an unterschiedlichen Spielen und Übungen teil, die sich mit dem Thema Rassismus beschäftigten. Oder beim „Tag der offenen Tür“ stellt sich die Aushandlungsgruppe mit einem eigenen Stand vor.

Einen weiteren möglichen Schritt sieht Frau Strache wie folgt: „Man muss zumindest zu Beginn eines jeden Schuljahrs eine Art Fest machen. Wo man wieder auf eine Ebene kommt.“

## 2.5 Pläne für die Zukunft

Die Aushandlungsgruppe ist **in die Zukunft orientiert**. In ihr wird diskutiert und ausgehandelt, welche Themen in der nächsten Zeit eine Rolle spielen sollen. So wollen die Mitglieder der Gruppe das Motto der Schule von „Schule ohne Rassismus“ auf „Schule ohne Diskriminierung“ ausweiten. Es gibt auch die Entscheidung, dass Schüler auch den Lehrern das Streitschlichten näher bringen sollen.

Ein wichtiges Ziel der Aushandlungsgruppe ist es, langsam aber sicher autonom zu werden, so dass die Mitglieder Gruppe ihre Sitzungen selbst leiten können und keine Moderatoren von außerhalb mehr brauchen.

Auf jeden Fall soll die Stärke der Schule, ein angenehmes Schulklima, in dem jeder und jede mitreden kann und soll, weiter gefestigt werden.

## 2.6 Methodische Perspektive / Fazit

Die Stärken-Wünsche-Analyse stellt eine Methode für Schulen dar, um sich der eigenen Stärken bewusst zu werden und über diesen Weg in der Schule eine Anerkennungskultur zu entwickeln, die Energie für die Weiterentwicklung freisetzt. Durch die Konzentration auf die von allen Schulbeteiligten getragenen Stärken erlaubt sie das Fokussieren auf einige wenige, aber besonders wichtige Schulschwerpunkte und verhindert damit, dass man sich in zu vielen Projekten „verzettelt“. Darüber hinaus bieten die Wünsche wichtige Impulse, um das weitere Vorgehen zu planen. Das Sammeln der Wünsche gibt einerseits eine Richtung an, in die gearbeitet werden soll und dient andererseits als motivierender Faktor, der den Beteiligten neue Kraft für ihre Bestrebungen gibt.

Bemerkt werden muss aber auch, dass der Aufwand der Methode mit der Größe der Gruppe zunimmt. Gerade wenn eine Schule alle Schüler, Eltern, Lehrer und sonstiges Personal mit einbeziehen möchte, wie dies bei der WSO der Fall war, ist

es sehr zu empfehlen, sich für die Stärken-Wünsche-Analyse an professionelle Berater zu wenden, welche die Moderation und die Auswertung der großen Datenmengen übernehmen können.



*Auf dieser Weltkarte füllen C-B-A-Schüler ihr Heimatland mit verschiedenen Materialien auf.*

Vor dem Hintergrund von etlichen größeren Projekten nutzte die Werner-Stephan-Oberschule die Methode der Stärken-Wünsche-Analyse für sich, um ein neues, sehr produktives Gremium zu gründen, die Aushandlungsgruppe. Auch für die Aushandlungsgruppe war die Präsenz von zwei erfahrenen Beratern elementar, da die Methode der Aushandlung ein hohes Maß an Verhandlungsgeschick erfordert.

Auch die Aushandlungsgruppe selbst kann als eine Methode der Selbstevaluation gesehen werden. Sie dient zur Aushandlung von Projekten, Regeln, Entscheidungen, die im selben Gremium hinterfragt werden können. Geleitet durch zwei kompetente Moderatoren können so Entscheidungen diskutiert, beschlossen und evaluiert werden. Die Schule oder auch einzelne Interessengruppen betreffende Entscheidungen werden mit den die Entscheidung und Maßnahmen betreffenden Personen abgesprochen und ggf. verändert – ebenfalls im Konsensprinzip. Die Aushandlungsgruppe kann somit als Ausschuss mit Vorschlagscharakter verstanden werden, bei dem alle Interessengruppen an den Vorschlägen mitwirken – sie ersetzt nicht die bisherigen Schulgremien.

## 2.7 Zur Schule

Die Werner-Stephan-Oberschule ist eine Hauptschule mit Integrationsklassen. Außerdem gibt es sogenannte C-B-A-Klassen, Förderklassen für jugendliche Seiteneinsteiger, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen in die Klasse kommen und dort die deutsche Sprache erlernen. Die Schule liegt in einem großstädtischen, gemischten sozialen Umfeld. Der Migrantenanteil der Schülerschaft ist hoch.

## 2.8 Materialien

- Grundsätze der Stärken-Wünsche-Analyse und der Aushandlungsgruppe (siehe Materialanhang I „Grundsätze“)
- Ein Puzzle mit Ideen der Schüler zu Demokratie (siehe Materialanhang II „Demokratiepuzzle“)
- Die Stärken aus Sicht der verschiedenen Gruppen (siehe Materialanhang III „Stärken der WSO“)
- Eine Liste mit Maßnahmen gegen Rassismus (siehe Materialanhang IV „Maßnahmenvorschlag“)

## 2.9 Kontakt

Homepage der Schule: <http://www.wso-berlin.de/>

Dorothea Schütze  
doro\_schuetze@compuserve.com  
0177-8321630

Dr. Marcus Hildebrandt  
hildebrandt@learning.de

## 2.10 Materialanhang I: Grundsätze der Stärken-Wünsche-Analyse

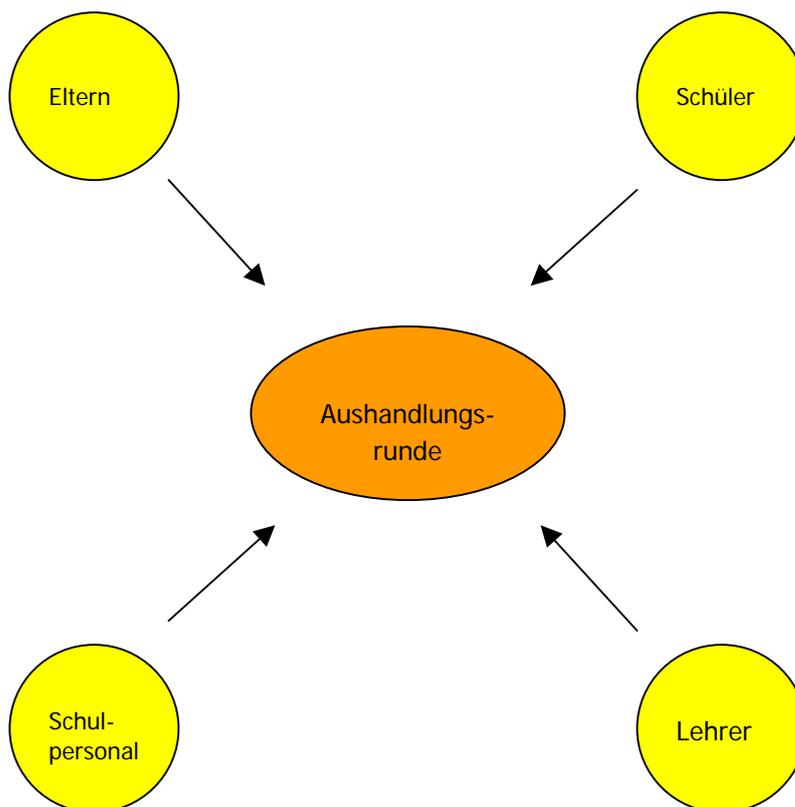
STÄRKEN = Schulprofil

WÜNSCHE = Motor für das Schulprogramm

### **Ziel der Aushandlungen:**

Die Stärken stärken, indem möglichst viele Wünsche erfüllt werden.

Eltern, Schüler, Lehrer und Schulpersonal  
verhandeln gleichberechtigt über die zentralen Themen der Schule

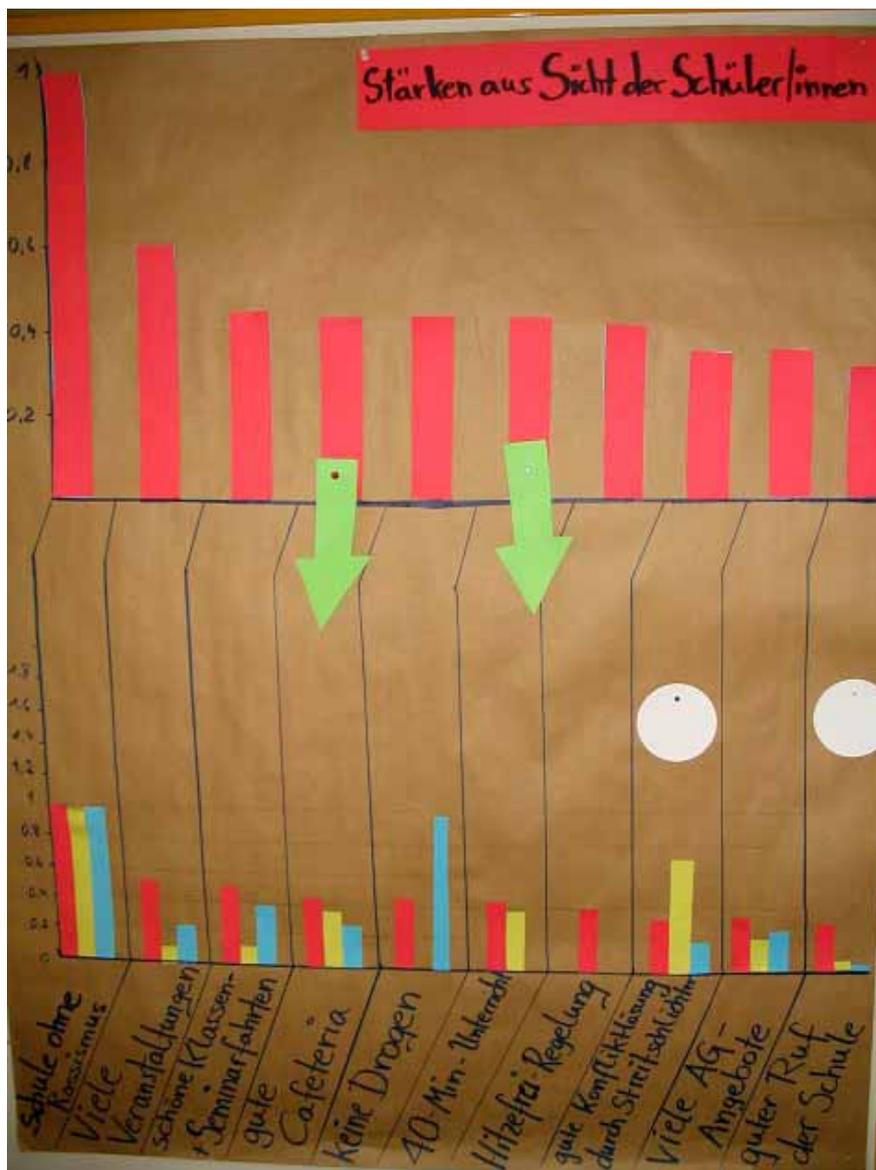


*(Quelle: Dorothea Schütze und Dr. Marcus Hildebrandt)*



## 2.12 Materialanhang III: Die Stärken der Werner-Stephan-Oberschule

Aus Sicht der Schüler



im Vergleich mit der Sicht von Eltern (blau), Lehrer (gelb) und Schulpersonal (weiß)  
 (Foto: Dorothea Schütze und Dr. Marcus Hildebrandt)

### 2.13 Materialanhang IV: Maßnahmenvorschlag aus einer Arbeitsgruppe von Schülern



zur Stärke: „Keine Duldung von Rassismus, Schlägereien, Drogen, Waffen, etc.“

(Foto: Dorothea Schütze und Dr. Marcus Hildebrandt)



### 3 Feedback-Kultur am Fontane-Gymnasium in Rangsdorf (Brandenburg)

**Schulleitungsfeedback** – Die Lehrer geben den Mitgliedern der Schulleitung eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit

**Schülerfeedback** – Die Schüler geben den Lehrern eine Rückmeldung zum Unterricht, die Lehrer vergleichen diese mit der Selbsteinschätzung



*Das Fontane-Gymnasium in Rangsdorf*

### 3.1 Die Grundidee

Eher unscheinbar sieht das Gebäude des Fontane-Gymnasiums in Rangsdorf, einem Ort südlich von Berlin im Landkreis Teltow-Fläming, aus. Doch schon im Eingangsbereich der Schule empfangen etliche Urkunden den Besucher. Die Schule ist aktiv, und das schon seit Längerem. Die Verantwortlichen an der Schule hatten die Idee, möglichst viele Beteiligte, also Lehrer, Schüler und Eltern **in die Entscheidungsprozesse einzubinden**. Da kam der Beginn des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ sehr gelegen.

Ditmar Friedrich, der Schulleiter, fasste die Methode des Feedbacks ins Auge. So sollten die Schüler den Lehrern Rückmeldung darüber geben, wie sie den Unterricht fanden und Verbesserungsvorschläge machen. Eine Kollegin stellte einen Feedback-Fragebogen vor, den sie schon verwendet hatte, um ihren eigenen Unterricht einschätzen zu lassen. Der erste Schritt war getan, und der Entschluss stand fest, Feedback zu nutzen.

### 3.2 Die Vorerfahrungen

Im Fontane-Gymnasium hatte es auch vor der Einführung des Feedbackprojekts schon einzelne Fälle von Selbstevaluation gegeben. Dies beschränkte sich aber auf eine kleine Anzahl von Lehrern, welche am Ende eines Halbjahres die Schüler baten, Verbesserungsvorschläge zum Unterricht anonym auf einen Zettel zu schreiben. Die entsprechenden Lehrer lasen das für sich durch und versuchten, auf häufiger genannte Hinweise einzugehen.

### 3.3 Die Vorbereitungen

In Absprachen mit dem Bildungsministerium des Landes Brandenburg und dem BLK-Programm, welche einige Monate dauerten, erreichte das Fontane-Gymnasium die Bereitstellung von Ressourcen, es wurden Stunden frei für Lehrer, um sich im Projekt zu engagieren, und es gab fachliche Unterstützung von außen.

Die Schulleitung präsentierte die Pläne eines Feedbackprojekts der Versammlung der Fachvorsitzenden und der Schulkonferenz, welche beide einstimmig zustimmten. Das war für die Schule eine **Grundsatzentscheidung**. „Wir haben es danach einfach nicht mehr diskutiert“, meint Herr Friedrich, der engagierte und wortgewandte Schulleiter.

Eine Grundidee des Feedbacks war es, möglichst alle an Schule Beteiligten zu erreichen. Daher wurden gleich drei Arten von Feedback geplant:

- das Schulleitungsfeedback (siehe Materialanhang IV „Schulleitungsfragebogen“), in dem Lehrer die Arbeit der Mitglieder der Schulleitung einschätzen können,
- das Schülerfeedback (siehe Materialanhang I „Fragebogen für Schüler“), in dem Schüler den Unterricht der Lehrer beurteilen,
- und das Elternfeedback, in dem die Eltern den Lehrern Rückmeldung geben können.

Frau Schreiber, Mutter eines Schülers, Mitglied der Elternvertretung und Unternehmensberaterin, erklärte sich bereit, die nötigen Fragebögen zu entwickeln. Diese Fragebögen wurden Eltern, Lehrern und der Schulleitung vorgelegt, und jeder konnte Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge anbringen. Aus diesen Gesprächen ergaben sich unter anderem noch Veränderungen bei den Fragen zum Sportunterricht (siehe Materialanhang I „Fragebogen für Schüler“).

### 3.4 Das Vorgehen

Am Anfang des Projekts gab es bei vielen Lehrern Bedenken, ob Schüler überhaupt in der Lage seien, eine Bewertung der Lehrer durchzuführen. „Woher nehmen die die Kompetenz dazu?“ sollen einige Lehrer gefragt haben. Um den Lehrern die Möglichkeit zu geben, selbst einmal die Rolle eines Feedback-Gebenden einzunehmen, fand zuerst ein Schulleitungsfeedback statt. Die Lehrer füllten einen Fragebogen (siehe Materialanhang IV „Schulleitungsfragebogen“) aus, in dem sie die Arbeit der Mitglieder der Schulleitung und deren Umgang mit den Kollegen aus eigener Sicht beurteilen konnten. Dazu standen ihnen die Noten eins bis sechs zur Verfügung. Außerdem konnten sie Wünsche an die Schulleitung formulieren. Frau Schreiber wertete die Ergebnisse aus und besprach die Ergebnisse mit den Mitgliedern der Schulleitung.

Das Schulleitungsfeedback gab den Lehrkräften die Möglichkeit, selbst einmal einen Feedbackfragebogen auszufüllen, die Art von Fragen kennen zu lernen und zu erleben, wie die Mitglieder der Schulleitung mit der Rückmeldung umgingen. So schwanden nach dem Schulleitungsfeedback bei vielen Lehrern die Bedenken. Das Schülerfeedback konnte Angriff genommen werden.

Die Klassenlehrer und -lehrerinnen der neunten Klassen verteilten in einer Unterrichtsstunde den Fragebogen, und die Schüler benoteten verschiedene Bereiche des Unterrichts (wie zum Beispiel das Erläutern von Lernzielen, die Verwendung unterschiedlicher Methoden und die Unterrichtsatmosphäre) für alle ihre Lehrer und Lehrerinnen. Des Weiteren gab es offene Fragen, in denen die Schüler Lob, Kritik und Änderungsvorschläge anbringen konnten. Die Lehrer selbst füllten einen Fragebogen (siehe Materialanhang II „Selbsteinschätzung von Lehrern“) aus, in

dem sie ihre eigene Arbeit bewerten konnten. So waren auch Vergleiche zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und den Einschätzungen der Schüler möglich.

Die gesamten Ergebnisse wurden dann mit externer Hilfe ausgewertet. Dies war für die Schule sehr hilfreich, da das reine Aufaddieren der Werte einen enormen Aufwand bedeutet hätte. „Das ist heftig Arbeit, wenn man das allein machen wollte“, stellt Herr Friedrich fest.

Als die Ergebnisse vorlagen, führte Frau Schreiber mit mehreren Kleingruppen von Lehrern (idealerweise zwischen 8 und 10 Personen) einen vierstündigen Workshop durch.



*Ein Plakat, das nicht nur erklärt, sondern auch anspricht und dadurch die Beteiligten motiviert.*

Dort übergab sie jedem die Ergebnisse des Feedbacks sowie eine Broschüre mit allgemeinen Informationen zu Feedback und zur Interpretation der Ergebnisse. Die Ergebnisse hatten die Form einer Tabelle mit den Ergebnissen und einer Grafik mit zwei Kurven (siehe Materialanhang III „Rückmeldung an Lehrer“). Die eine Kurve stellte die Selbsteinschätzung der/des entsprechenden

Lehrer/-in dar. Die andere Kurve stellte die gemittelten Bewertungen der Einschätzungen aller Schüler dar. Nun konnte jeder seine Selbsteinschätzung mit der Einschätzung der Schüler vergleichen. Darüber hinaus erhielten die Lehrer die Ergebnisse der offenen Fragen.

Ein wesentliches Prinzip bei der Rückmeldung war dabei die **Anonymität** der Lehrer, dass jeder Lehrer nur seine eigenen Ergebnisse erhält, und sonst auch niemand anders. „Anders hätte ich das auch nicht gemacht“ meint eine Lehrerin dazu. Daher sahen alle Beteiligten es auch als sehr wichtig an, dass die Auswertung von einer außenstehenden Einrichtung erfolgte, welche nicht in die Hierarchien der Schule eingebettet war. So konnte auch dem Verdacht entgegengewirkt werden, die Bewertungen würden später in die Beurteilung oder gar in das Gehalt des einzelnen Lehrers einfließen.

Außerdem wurde während den Workshops auch besprochen, wie diese Ergebnisse auf jede/n einzelne/n wirkten. Manche waren etwas überrascht, einige betroffen, andere erfreut. Frau Schreiber erläuterte, dass durch gewisse Bewertungstendenzen solche Einschätzungen verzerrt werden können. So kann es zum Beispiel sein, dass ein Schüler nur ein Muster zeichnet, ohne sich groß Gedanken über den Sinn des Feedbacks zu machen, oder aus Protest einfach überall eine Sechs gibt. Insgesamt fanden die Ergebnisse aber positiven Anklang bei den Lehrern. Darüber

hinaus wurde in den Workshops besprochen, dass die Ergebnisse den Schülern transparent gemacht werden sollten – dazu wurden verschiedene Möglichkeiten erarbeitet, wie dies geschehen könnte.

Der nächste Schritt bestand darin, dass die einzelnen Lehrer mit den Schülern ein **Gespräch zu den Ergebnissen** führten. Es stand ihnen dabei frei, ob sie den Schülern die Kurven zeigten. Während einer Unterrichtsstunde konnten sie dann mit den Schülern besprechen, was diese genau mit verschiedenen Kritikpunkten meinten, Missverständnisse klären und sich für Lob bedanken. Probleme, die Kurven zu verstehen, gab es nicht.

Den Schritt, den Diskurs mit der Klasse zu suchen, hatten beim Erstellen des Interviews einige der Lehrer noch nicht vollzogen. Doch durch direkte Gespräche mit Frau Schreiber konnten viele Bedenken ausgeräumt werden, denn Gespräche mit den Schülern können immer auch eine Hilfe für den Lehrer sein.

„Ich habe gemerkt, dass man sich sehr stark um den Einzelnen kümmern muss“, erzählt Frau Schreiber. Auch die Skeptiker muss man ernst nehmen und sie „dort abholen, wo sie sind. Beim Feedback überhaupt mitzumachen – das ist ja auch ein Schritt von denen“, den man wertschätzen müsse. „Ich finde es wichtig, auch Argumente zu hören, die bei uns [den Projektleitern] Änderungen hervorbringen“.

Nach dieser ersten Phase, die durch die Verwendung von Papierfragebögen ziemlich aufwändig war, wurde entschieden, den Fragebogen in elektronischer Form bereitzustellen. Der Fragebogen wurde so aufbereitet, dass Schüler ihn jetzt im PC-Raum der Schule innerhalb einer Stunde ausfüllen können. Die gesamten Daten werden gleich übertragen und verrechnet. „Der Kollege braucht im Prinzip nur aufs Knöpfchen zu drücken und hat sofort das Gesamtergebnis vor Augen“, stellt Herr Friedrich begeistert fest.

Frau Siede, die stellvertretende Schulleiterin, betreut unter anderem die Besetzung des Computerraums, der nun häufiger als früher besetzt ist.

Ein Ergebnis der Feedbacks war die Einführung der so genannten Jahrgangsteams. Alle Lehrer eines Schuljahrganges treffen sich regelmäßig um über ihre Klassen zu sprechen, Neuigkeiten auszutauschen und Informationen weiterzugeben. In diesen Gruppen konnten die Lehrer sich auch über die Ergebnisse der Feedbacks austauschen.

### 3.5 Überblick über die Etappen des Feedbackprojekts

- Die Idee eines Feedbackverfahrens entsteht.
- Das Fontane-Gymnasium bewirbt sich beim BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“.
- Die Fachvorsitzenden, die Eltern und die Schulkonferenz geben ihr Einverständnis.
- Das LISUM unterstützt das Projektteam bei der Entwicklung der Fragebögen.
- Beim Schulleitungsfeedback schätzen die Lehrer die Arbeit der Schulleitung ein.
- Die Lehrer schätzen ihren Unterricht selbst ein.
- Die Schüler schätzen den Unterricht der Lehrer ein.
- Die Daten werden ausgewertet und die Ergebnisse grafisch dargestellt (mittlerweile webbasiert mit minimalem Arbeitsaufwand)
- In 3-4-stündigen Workshops werden die Ergebnisse in kleinen Gruppen von maximal 10 bis 12 Lehrer und die Möglichkeiten des weiteren Umgangs damit besprochen.
- Die Lehrer besprechen die Ergebnisse mit den einzelnen Klassen und planen gemeinsam mit den Schülern erste Veränderungsmaßnahmen.
- Das Projektsteuerungsteam plant in Abstimmung mit dem Lehrerkollegium und den Gremien der Schule die Fortführung des Feedback.

### 3.6 Die Rolle des LISUM

Anke Kliewe, Mitarbeiterin des LISUM Brandenburg, berichtet über ihre Rolle im Prozess. Erstens unterstützt sie die Schule mit ihrem Fachwissen und gibt Anregungen zu den von der Schule ausgearbeiteten Fragebögen. Zweitens leistet sie Beratung im Sinne einer Prozessbegleitung. Drittens hat sie einen **Blick von außen** auf die Vorhaben. So gab sie den Beteiligten Rückmeldung, als diese sich zu viele verschiedene Dinge vornahmen und als sie den Eindruck hatte, jeder habe eine andere Vorstellung des Projektes im Kopf. Viertens sieht sie es als ihre Aufgabe an, als Mitarbeiterin einer Einrichtung des Bildungsministeriums „eine Brücke zwischen dem Ministerium und der Schule zu bauen“.

### 3.7 Die Wirkungen

Für viele Lehrer war es das erste Mal, dass sie sich von einer Klasse bewerten ließen, und das war für viele ein seltsames Erlebnis. Frau Siede berichtet: „Im ersten Moment haben die losgelegt und geschrieben. Da dachte ich: Oh, was kommt denn jetzt?“ Aber das Ergebnis war für sie sehr angenehm. „Es war eine wirklich gute Rückmeldung.“

Herr Friedrich hat auch mit seinen eigenen Klassen das Schülerfeedback durchgeführt. So konnte er selbst erfahren, welche Folgen das Feedback hat. Ein wichtiges Fazit für ihn ist: „Ich komme mit den Schülern ins Gespräch.“ Nachdem er mit den Schülern ein Problem besprochen hatte und sie sich auf eine Lösung einigen konnten, war das anschließend kein Thema mehr. Seinen Kollegen verspricht er: „Wenn ihr mit ihnen redet, dann verzeihen sie euch mehr.“

„Didaktik als **kommunikatives Geschäft** zu begreifen mit seinen Schülern, das fällt manchmal Leuten schwer“, stellt Herr Friedrich fest. Daher sei es wichtig, die „Zungen locker zu machen, und die Dinge einfach offensiv anzugehen.“ Im Kollegium sieht er mittlerweile eine größere Bereitschaft, Neues auszuprobieren. Der Austausch zwischen Kollegen hat zugenommen, die Koordination der Lehrpläne hat sich verbessert.

Eine Lehrerin fasst es so zusammen: „Wir sind alle ein Stückchen zusammengerückt.“ Es habe sich positiv auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis, aber auch auf das Verhältnis der Schüler untereinander ausgewirkt. So meldeten sich Schüler mittlerweile selbstständig beim Schulleiter an, wenn ein Problem anstehe. „Sie haben auch gelernt, vernünftig miteinander zu diskutieren, Standpunkte in einer entsprechenden Form vorzubringen.“ Bei den Schülern bewirkte allein der Prozess des Bewertens gewisse Veränderungen. Die Schüler hätten ihre Fähigkeit zu kritisieren verbessert. Dadurch, dass man ihnen die Möglichkeit gegeben habe, Kritik zu üben, sei diese Kritik angemessener, brauchbarer geworden. Und manchmal haben die Schüler selbst auch die im Fragebogen enthaltenen Dimensionen in Frage gestellt, zum Beispiel die Methodenvielfalt in Mathematik. Sie waren der Meinung, dass in Mathematik eine große Vielfalt an Darstellungen des Stoffes nicht möglich sei. Deshalb stellten sie in Frage, ob das Item „Es werden verschiedene Medien eingesetzt“ in Mathematik sinnvoll sei.

Auch für die einzelnen Lehrer haben sich Konsequenzen ergeben. So würden unterschiedliche Klassen oft den gleichen Mangel äußern. „Dann fragt man doch nach, was man ändern könnte. Das war für mich sehr informativ.“ Eine Lehrerin meinte sogar, sie sei froh, dass sie in einer Klasse gezwungen war, über die Ergebnisse zu sprechen. „Aber es war angenehmer, als ich befürchtet hatte.“ Einige Schüler zeigten aber auch einen gewissen Überdruß an Feedback. So meinte ein Schüler: „Das kann keiner mehr hören. Wenn alleine das Wort „Feedback“ auftaucht...“. Gerade den jüngeren Schülern geht es mit den Veränderungen noch etwas zu langsam: „Am Anfang haben sie sich noch bemüht, das einzuhalten, was wir ihnen gesagt haben. Aber richtig eingehalten hat das keiner.“ Daher ist es wichtig, nach dem Auswerten der Einschätzungen die Ergebnisse möglichst zügig auch mit den Schülern zu besprechen. „Die fordern das auch ein“, meint eine beteiligte Lehrerin.

Doch auch die Schüler können dem Feedback gute Seiten abgewinnen. „Es war interessant, weil man dem Lehrer mal seine Meinung sagen konnte.“ Im Gegenzug haben die Lehrer die Schüler auch kritisiert. Doch auch das wurde von den Schülern überwiegend positiv aufgenommen. „Da kam mal richtig zur Sprache, was die Lehrer an uns stört.“

### 3.8 Das weitere Vorgehen

Am Ende des Schuljahres werden alle Lehrer der Sekundarstufe I das Schülerfeedback mindestens einmal durchgeführt haben. Dann steht eine Bilanzierung im Lehrerrat und in der Gesamtlehrerkonferenz an. Dort soll überprüft werden, inwiefern die Lehrer das Feedback eigenständig durchführen, auswerten und für sich nutzen können.

Ziel ist es, das Schülerfeedback, genau so wie das Schulleitungs- und das Elternfeedback, in den regulären Schulalltag zu integrieren, **„mit vernünftigen Routinen**, die für niemanden belastend sind“, so Frau Schreiber.

Geplant ist auch, die Besprechung der Feedbackergebnisse in den Jahrgangsteams zu etablieren. Für Lehrer, die dies wünschen, soll weiterhin die Möglichkeit bestehen, ein Einzelgespräch mit einer dafür ausgebildeten Person zu führen.

Trotz der schon erzielten Erfolge sieht Herr Friedrich die Einführung der Feedback-Kultur als „Initiationsritus“. Er stelle nur einen Teil eines ganzen Netzes von Einzelmaßnahmen dar, die sicherstellen sollen, dass „Schule etwas Lernendes, etwas sich Veränderndes“ ist.

Frau Schreiber stellt die berechtigte Frage: „Warum, bitteschön, nehmen wir nicht die mit, die mit Schule zu tun haben?“ In ihren Augen hat die Beteiligung von Schülern, Eltern, aber auch der Lehrer bisher einen zu geringen Stellenwert an deutschen Schulen. Als ein weiteres Ziel für die Zukunft sieht sie die Einführung des so genannten „Klassenrats“ (festgelegte, strukturierte Unterrichtsstunde, in der alle Kinder einer Klasse mit klaren Regeln den Umgang mit Problemen und das Lösen von eigenen Konflikten) schon in der Grundschule lernen, so dass Schüler, wenn sie auf das Gymnasium kommen, schon Feedbackregeln beherrschen. Außerdem hält sie es für sehr wichtig, auch die Schulaufsicht in die Feedback-Kultur mit einzubeziehen.

Vielen Beteiligten ist bewusst, dass das Vorhaben noch lange nicht abgeschlossen ist. Eine Schülerin vergleicht das Schüler-Feedback mit einem Marathonlauf: „Über längere Zeit stellt sich beim Training Erfolg ein. Wenn man das hier über ein paar Jahre macht, dann spielt sich das alles ein.“

Auch Frau Siede betont den Entwicklungsaspekt des Feedbacks. Sie vergleicht es mit Sanddünen. „Sie sind nie fassbar, bewegen sich ständig... Es wird für die Geschichte keinen Abschluss geben.“ Wobei Ziel dabei immer sein wird: „Dass Schule wieder Spaß macht.“

### 3.9 Methodische Perspektive

Das Fontane-Gymnasium in Rangsdorf hat sich für die Durchführung einer Kombination verschiedener Feedbacks entschieden. Entscheidend dabei ist, dass alle an Schule beteiligten Gruppen mit einbezogen werden (sollen): Schüler, Eltern, Lehrer, die Schulleitung.

Die Rückmeldung erfolgt anonymisiert, was ein höheres Maß an Sicherheit der einzelnen Person ermöglicht. Danach werden die Ergebnisse der gegenseitigen Einschätzung unter den Beteiligten besprochen, was einen weiteren Austausch ermöglicht.

Die Vorbereitung solcher Fragebögen sowie die Auswertung erfordert ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz. Gerade die Betreuung der einzelnen Beteiligten erweist sich als zeitintensiv, aber wichtig für die allgemeine Akzeptanz des Vorhabens. Daher ist die Unterstützung durch **professionelle Beratung** sehr wichtig. Das Feedback an sich ergibt keine spezifischen didaktischen Ziele, wie die Einführung von kooperativem Lernen. Ziel der Feedback-Kultur ist es, überhaupt erst einmal den Dialog der verschiedenen Gruppen in der Schule zu ermöglichen und zu etablieren.



*Im Schülerladen versorgen sich die Schüler selbst mit Getränken, Süßem und frisch geschmierten Brötchen*

### 3.10 Zur Schule

Das Fontane-Gymnasium in Rangsdorf befindet sich in einer kleinstädtischen Lage in Brandenburg. Die Schüler kommen aus unterschiedlichen Gemeinden und aus einem gemischten sozialen Umfeld. Die Schule ist musisch-künstlerisch ausgerichtet.

### 3.11 Materialien

- Der Schülerfeedbackfragebogen für Schüler (siehe Materialanhang I „Fragebogen für Schüler“)
- Der Schülerfeedbackfragebogen für Lehrer (siehe Materialanhang II „Selbsteinschätzung von Lehrern“)
- Beispiel für eine Rückmeldung an einen Lehrer (siehe Materialanhang III „Rückmeldung an Lehrer“)
- Der Schulleitungsfragebogen für Lehrer/-innen (siehe Materialanhang IV „Schulleitungsfragebogen“)
- Ein Flyer für das Projekt (siehe Materialanhang V „Flyer“)

### 3.12 Probierhinweis!

Mittlerweile ist es möglich, das gesamte Auswertungsverfahren online durchzuführen. Wer dies probeweise einmal ausprobieren möchte, kann auf der Internetseite [www.net-anschluss.de](http://www.net-anschluss.de) unter „Schulfeedback“ per E-Mail einen Test-Login anfordern und sich selbst einen genaueren Einblick in die Module „Elternfeedback“, „Schulleitungsfeedback“ und „Schüler-Lehrer-Feedback“ verschaffen.

### 3.13 Kontakte

Weitere und aktuelle Informationen zum Projekt und zur Schule finden Sie unter:  
<http://www.fo-gy.de>

3.14 Materialanhang I: Fragebogen für Schüler

Klasse:	keinen Namen eintragen	Schüler-feedback-Fragebogen										Datum:					
		weiblich: <input type="radio"/>					männlich: <input type="radio"/>										
		Deutsch	Englisch	Französisch	Biologie	Chemie	Physik	Mathematik	Wirtschaft	Sport	Geschichte	Geografie	Polit. Bildg.	WFP	Musik	Kunst	LEF / Relig.
		Die Vermittlung/Verständlichkeit des Unterrichtsstoffes ist für mich. (sehr gut = 1 bis unverständlich = 6)															
		Unsere Lehrerin/unsere Lehrer bespricht mit uns, was wir lernen sollen und warum wir das lernen sollen. (immer = 1 bis nie = 6)															
		Ich habe den Eindruck, dass wir Schülerinnen und Schüler von dem Lehrer/der Lehrerin gleichzeit und geschätzt werden (sehr = 1 bis gar nicht = 6)															
		Der Unterricht in diesem Fach ist interessant. (sehr = 1 bis gar nicht = 6)															
		Es werden verschiedene Unterrichtsformen eingesetzt wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Stuhlkreis. (sehr oft = 1 bis nie = 6)															
		Es werden verschiedene Medien eingesetzt (Buch, Kassettens, Filme, Videos, Computer) *1) (sehr oft = 1 bis nie = 6)															
		Unsere Lehrerin / unsere Lehrerin hat uns schon häufiger aufgefordert, neue Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung zu machen. (häufig = 1 bis noch nie = 6)															
		Wenn wir Konflikte und Probleme haben, können wir damit zu unserer Lehrerin / unserem Lehrer kommen. (immer = 1 bis kaum = 6)															
		Es ist wichtig, dass wir unsere Hausaufgaben erledigen, denn sie werden regelmäßig kontrolliert *2) (sehr wichtig = 1 bis gar nicht wichtig = 6)															
		Wenn wir etwas nicht verstehen, wird es noch einmal erklärt. (immer = 1 bis nie = 6)															
		Ich wende die Methoden an, die ich in der Projektwoche „Lernen lernen“ kennen gelernt habe. *3) (sehr oft = 1 bis nie = 6)															
		Bei uns in der Klasse herrscht eine angenehme Unterrichts Atmosphäre. (immer = 1 bis nie = 6)															
		Für Sport ersatzweise die Fragen: *1) Es werden viele verschiedene Sportarten unterrichtet. (sehr viele = 1; sehr wenige = 6); *2) Meine persönlichen Fortschritte im Sportunterricht werden beachtet? (immer = 1; nie = 6) *3) Auf Grund der Belehrungen und der Hilfestellungen fühle ich mich sicher. (immer = 1; selten = 6)															

3.15 Materialanhang II: Selbsteinschätzung von Lehrern

Fach: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Feedback - Selbsteinschätzung Name: \_\_\_\_\_

	Deutsch	Englisch	Französisch	Biologie	Chemie	Physik	Mathematik	Wirtschaft	Sport	Geschichte	Geografie	Polit. Bildg.	WP	Musik	Kunst	LER / Relig.
Die Vermittlung/Verständlichkeit des Unterrichtsstoffes durch mich ist ... (sehr gut = 1 bis unverständlich = 6)																
Ich bespreche mit den Schülern, was sie lernen sollen und warum. (immer = 1 bis nie = 6)																
Ich schätze und achte meine Schüler und zeige es ihnen auch. (sehr = 1 bis gar nicht = 6)																
Ich biete den Schülern einen interessanten Unterricht. (sehr = 1 bis gar nicht = 6)																
Von mir werden verschiedene Unterrichtsformen eingesetzt wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Stuhlkreis, Stationsarbeit. (sehr oft = 1 bis nie = 6)																
Es werden von mir unterschiedliche Medien eingesetzt (Buch, Kassettten, Filme, Videos, Computer) (sehr oft = 1 bis nie = 6)									*1							
Ich fordere die Schüler/innen auf, eigene / neue Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung zu machen (häufig = 1 bis noch nie = 6)																
Mit Konflikten und Problemen können die Schüler/innen jederzeit zu mir kommen. (immer = 1 bis kaum = 6)																
Es ist für mich wichtig, dass sie ihre Hausaufgaben erledigen, sie werden von mir regelmäßig kontrolliert. (sehr wichtig = 1 bis gar nicht wichtig = 6)																
Wenn meine Schüler/innen etwas nicht verstehen, erkläre ich es noch einmal. (immer = 1 bis nie = 6)									*2							
Ich achte darauf, dass die Schüler/innen die Lernmethoden anwenden, die sie in der Projektwoche „Lernen lernen“ gelernt haben. (sehr oft = 1 bis nie = 6)																
In meinem Unterricht herrscht eine angenehme Unterrichts Atmosphäre. (immer = 1 bis nie = 6)																
<p>Für Sport ersatzweise die Fragen: *1) Es werden viele verschiedene Sportarten unterrichtet. (sehr vielen 1; sehr wenigen 6);                  *2) Persönliche Fortschritte im Sportunterricht werden beachtet? (immer = 1; nie = 6);                  *3) Aufgrund der Beispielen und der Hilfestellungen fühlen sich die Schüler sicher. (immer = 1; nie = 6)</p>																

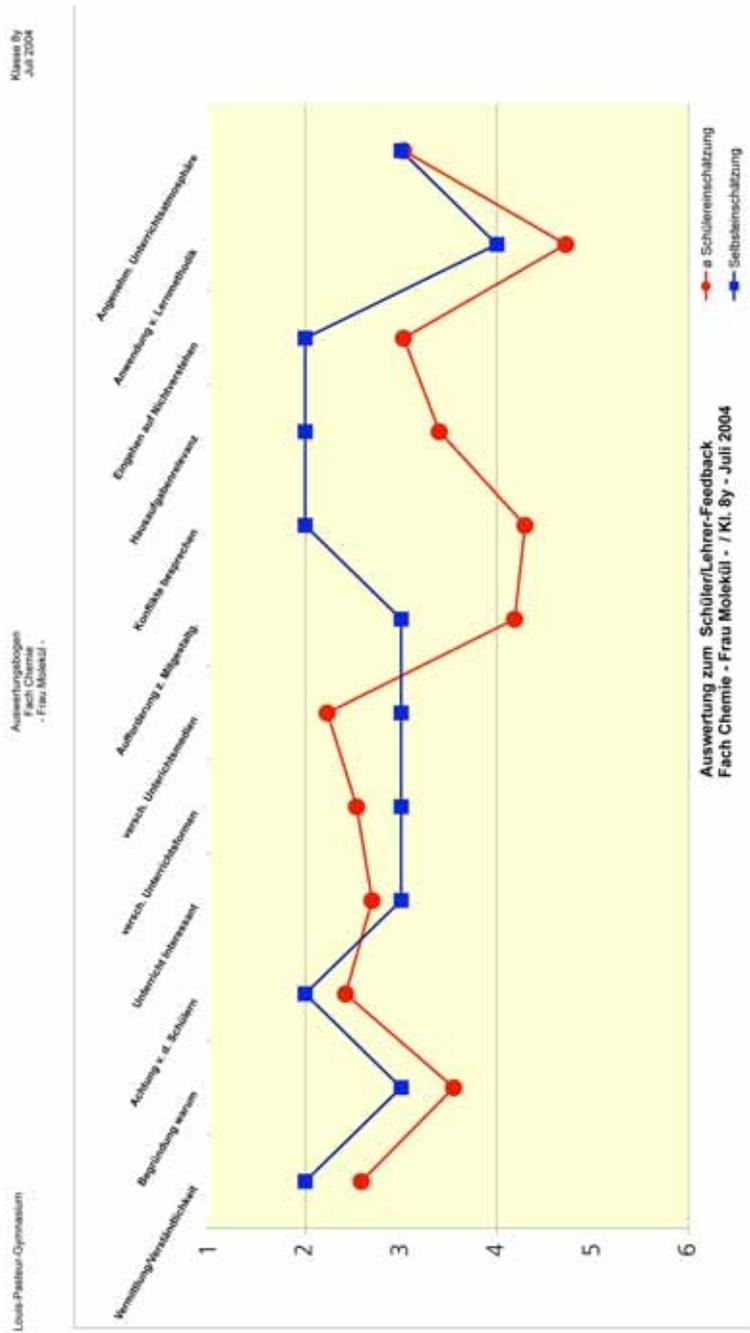
3.16 Materialanhang III: Rückmeldung an Lehrer

Klasse By  
Juli 2004

Auswertungsbogen  
Fach Chemie  
- Frau Molekül -

Louis-Pasteur-Gymnasium

Fach: Chemie / Schüler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Σ	EigEin	abs. Abw.
Die Vermittlung/Verständlichkeit des Unterrichtsstoffes ist für mich (sehr gut = 1 bis unverständlich = 6)	4,0	2,0	2,0	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	2,2	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,8	4,0	3,0	4,0	2,0	4,0	3,0	2,0	4,0	3,0	2,0	2,0	1,0	2	2,59	2	-0,569207
Unsere Lehrerin/unsere Lehrer bespricht mit uns, was wir lernen sollen und warum wir das lernen sollen (immer = 1 bis nie = 6)	5,0	3,0	5,0	2,0	2,0	6,0	2,0	4,0	5,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	5,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0	3,0	6,0	3,0	5,0	3,0	3,0	2,0	5,0	3	3,55	3	-0,551724	
Ich habe den Eindruck, dass wir Schülerinnen und Schüler von dem Lehrenden/Lehrern lernen (sehr = 1 bis gar nicht = 6)	1,0	2,0	2,0	2,0	2,8	3,2	3,0	2,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,2	1,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3	2,42	2	-0,42069	
Der Unterricht in diesem Fach ist interessant. (sehr = 1 bis gar nicht = 6)	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,8	3,0	3,0	3,0	4,0	3,2	2,0	3,0	2,0	2,0	2,0	4,0	3,0	1,0	2,0	2,0	5,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,5	3,0	2,70	3	0,303571	
Es werden verschiedene Unterrichtsformen eingesetzt wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Stillkette, (sehr oft = 1 bis nie = 6)	2,0	1,0	5,0	3,0	2,0	4,0	2,0	3,0	2,0	2,0	1,2	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	1,8	4,0	4,0	1,0	2,0	1,0	3,0	6,0	2,0	3,0	1,0	3,0	2,0	2,0	2,54	3	0,464266	
Es werden verschiedene Medien eingesetzt (z.B. Beamer, Folien, Video, Computer) (sehr oft = 1 bis nie = 6)	1,5	1,0	4,0	3,0	2,0	1,2	1,0	2,0	3,0	2,0	1,2	2,0	1,0	2,0	2,0	1,8	4,0	2,8	1,0	2,0	2,0	2,0	6,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,23	3	0,767857		
Unsere Lehrer / unsere Lehrerinnen hat uns schon häufiger aufgefordert, neue Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung zu machen (häufig = 1 bis noch nie = 6)	6,0	6,0	6,0	6,0	3,2	6,0	4,0	2,0	3,0	4,0	3,8	5,0	4,0	2,0	4,2	4,0	6,0	1,0	4,0	4,0	6,0	2,0	6,0	3,0	3,0	6,0	3,0	3,0	6,0	4,19	3	-1,165714		
Wenn wir Konflikte und Probleme haben, können wir damit zu unserer Lehrern / unserem Lehrer kommen (1 bis keine = 6)	2,0	6,0	6,0	6,0	3,2	6,0	3,0	3,0	4,0	5,0	2,0	5,0	5,0	6,0	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0	3,0	3,0	6,0	4,0	6,0	3,0	3,0	3,0	6,0	4,29	2	-2,262857			
Es ist wichtig, dass wir unsere Hausaufgaben erledigen, denn sie werden regelmäßig kontrolliert. (sehr wichtig = 1 bis gar nicht wichtig = 6)	5,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	4,0	3,2	4,0	5,0	4,0	4,0	4,0	5,0	4,0	3,0	2,0	1,0	6,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,40	2	-1,4			
Wenn wir etwas nicht verstehen, wird es noch einmal erklärt. (immer = 1 bis nie = 6)	1,0	3,0	5,0	3,0	3,0	1,8	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	4,0	5,0	1,0	4,0	4,0	1,0	5,0	2,0	1,0	6,0	2,0	5,0	2,0	3,0	2,0	5,0	3,03	2	-1,026571				
Es wird darauf geachtet, dass wir im Unterricht mitreden. (sehr oft = 1 bis nie = 6)	6,0	6,0	6,0	6,0	3,2	6,0	3,0	5,0	5,0	3,0	6,0	5,0	6,0	6,0	4,0	4,0	6,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	5,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,72	4	-0,721429			
Bei uns in der Klasse herrscht eine angenehme Unterrichts Atmosphäre. (immer = 1 bis nie = 6)	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	2,8	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	1,0	1,0	5,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	3,0	2,0	5,0	3,03	3	-0,026571		



## 3.17 Materialanhang IV: Schulleitungsfragebogen

Feedback-Fragebogen zur Schulleitung des Fontane-Gymnasiums Rangsdorf		Datum:	
		Frau Siede	Herr Schwerdt
1.	... hat ein offenes Ohr für die Sorgen und Probleme der Kollegen	(immer = 1 bis nie = 6)	Herr Friedrich
2.	... legt Wert auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb und kümmert sich darum (sehr viel = 1 bis gar keinen/nicht = 6)		
3.	... sorgt für klare Zuständigkeiten und legt sie offen	(meistens = 1 bis selten = 6)	
4.	... trifft Entscheidungen über die Köpfe der Betroffenen hinweg	(selten = 1 bis oft = 6)	
5.	... verzettelt sich durch unzusammenhängende Einzelaktionen	(selten = 1 bis oft = 6)	
6.	... informiert umfassend und rechtzeitig über wichtige Änderungen/Ereignisse/Veranstaltungen	(meistens = 1 bis selten = 6)	
7.	... fühlt sich verantwortlich für den organisatorischen Ablauf und handelt engagiert und entschlossen	(trifft zu = 1 bis trifft nicht zu = 6)	
8.	... hält Vereinbarungen ein	(meistens = 1 bis selten = 6)	
9.	... würdigt die Leistungen der Kollegen	(häufig = 1 bis selten = 6)	
10.	... schafft eine Kultur des Vertrauens	(trifft zu = 1 bis trifft nicht zu = 6)	
11.	... achtet auf die Umsetzung von getroffenen Entscheidungen	(fast immer = 1 bis selten = 6)	
12.	... unterstützt Innovationsvorhaben	(trifft zu = 1 bis trifft nicht zu = 6)	
13.	... löst konstruktiv Konflikte unter den Kollegen	(meistens = 1 bis eher nicht = 6)	
14.	... löst Konflikte mit den Kollegen konstruktiv	(meistens = 1 bis eher nicht = 6)	
15.	... fördert den pädagogischen Austausch unter Kollegen	(häufig = 1 bis selten = 6)	
16.	... hat ein Konzept für gezielte Fortbildungen	(trifft zu = 1 bis trifft nicht zu = 6)	
17.	... gibt mir konstruktive Rückmeldungen zur Gestaltung meines Unterrichts	(trifft zu = 1 bis trifft nicht zu = 6)	
18.	... gibt mir Rückhalt, wenn es Probleme irgendeiner Art gibt	(meistens = 1 bis eher nicht = 6)	

## 3.18 Materialanhang V: Flyer

**Was zu beachten ist**

Schülerrückmeldungen zum Unterricht lösen bisweilen heftige Diskussionen aus, weil man befürchtet Schüler/-innen seien nicht in der Lage differenziert zum Unterricht Stellung zu nehmen. Und außerdem stünde Schülern eine Bewertung ihrer Lehrer nicht zu. Doch der „Appell kommt beim Essen“: also Feedbacks gut vorbereiten und ausprobieren. Und der Schulleiter/die Schulleiterin sollte sich zurückhalten: Feedbacks sind keine neuen Erkenntnisquellen für dienstliche Beurteilungen. Damit es gelingt, Rückmeldungen zu einem erfolgreichen Instrument der Schulentwicklung werden zu lassen, sollten bestimmte Rahmenbedingungen eingehalten werden.

Feedbacks verlangen eine professionelle Auswertung. Sie geschieht zur Zeit extern. Folgende Erkenntnisse haben sich beim Fontane-Gymnasium ergeben:

- Kleine Gesprächsrunden (ca. 6 - 8 Personen) für die Auswertungsrunden vorsehen
- Routinen installieren,
- Informationsaustausch sicherstellen,
- Vereinbarte Änderungen dokumentieren und Umsetzung verfolgen
- Rückmeldungen an die Schüler über die Wirkung/Konsequenzen ihres Feedbacks geben.

**Rückmeldung als Beitrag zu einer prozessorientierten Grundhaltung**

Erfahrungen haben gezeigt, dass systematisches Feedback kein Beurteilungs-, sondern ein Entwicklungsinstrument ist. Mit Schüler-Feedback sind deshalb Formen verbunden, die Schüler/-innen und Lehrer/-innen in ein Gespräch über Lehren und Lernen bringen, »das erstaunliche Wirkungen zeigt: Wirkungen, die wir so nicht erwartet haben« - so ein Lehrerteam nach einem halben Jahr Erfahrung mit systematischer Schülerrückmeldung eines Gymnasiums.

Feedback gewinnt darüber hinaus vielmehr seine eigentliche Form als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung dann, wenn Rückmeldung den Charakter einer gemeinsamen Beratung zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen annimmt, wenn beide Seiten etwas über die Wirksamkeit ihres Verhaltens und ihre besonderen Aufgaben bei beiden Seiten etwas über die Wirksamkeit ihres Verhaltens und ihre besonderen Aufgaben bei der Verbesserung des Unterrichts erfahren.

**Feedbackpartner:**  
 Dagmar Schreiber (Elternvertreterin)  
 Katja Witt (Lehrerin, Projektleiterin)  
 Dittmar Friedrich (Schulleiter)  
 Fontane-Gymnasium  
 15834 Rangsdorf  
 Fontaneweg 10a  
 Tel: 033708/93396  
 Fax: 033708/933980  
 Email: fontane-gymnasium.leiter@t-online.de

**Fontane-Gymnasium Rangsdorf**

**„Lust auf Lernen“**



**Feedback  
am Fontane-Gymnasium  
Rangsdorf**

### Lust auf Lernen?

Zur Zeit hat man das Gefühl, das Gegenteil sei der Fall: Schüler, die wenig motiviert sind, die die Hausaufgaben nicht erledigen, die Schule schwänzen. Da werden Fußstempel diskutiert, und die Polizei bemüht.



Maximal schwacher Lerntyp wird am den Stoff herangebracht

Wir denken, Anders ist gefragt: Ideen von Lehrern, Schülern und Eltern, wie es gelingt, dass Lernen wieder Spaß macht, dass Neugierde sich breit machen kann und das Vergnügen, das Ergebnis eigener Mühen Anderen zu präsentieren.



Der hohen Lernempfindlichkeit ist durch ganzweiche Belastung Rechnung zu tragen

Und das - so meinen wir - gelingt am besten, wenn man miteinander ins Gespräch kommt und verbindlich und auf Augenhöhe miteinander redet

### Wie es gehen könnte?

**Wichtig:** Alle Gruppen, Eltern, Schülerinnen und Schüler müssen an einen Tisch und es muss eine Arbeitsgruppe her, die den einsetzenden Prozess stützt.



**Nicht vergessen:** Veränderungen müssen von den Beteiligten akzeptiert und getragen werden; Legitimation muss beschafft werden. Das kann bewirken mühsame Überzeugungsarbeit sein. **Notwendig:** ein „Jedenspool“ muss her, aus dem Lösungen, die auch die Problemlage der eigenen Schule berücksichtigen gefunden werden können. **Das Kernstück:** die Bausteine der Veränderung müssen realisiert werden. Wir haben uns für zwei tragende Bausteine entschieden:

**Verbindungskultur:** Wir wollen wesentliche Ziele der täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit miteinander vereinbaren. Zwei Elemente sind entwickelt (Grundlagenvereinbarung, Entwicklungsvereinbarung) weitere werden folgen.

**Rückmeltekultur:** Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre Lehrer, die Lehrkräfte bewerten wiederum die Schulleitung und auch die Eltern werden sich demnachst im Hinblick auf ihre Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule äußern. Alle beteiligten Gruppen werden neben personal- bezogenen Stellungnahmen die schulische Kultur allgemein beurteilen und Veränderungs-/Verbesserungsvorschläge machen.

### Was erreicht wurde

#### DIE SCHÜLER/INNEN ZUM „KULTURFEEDBACK“

- Positive Resonanz: „Diese Umfrage gefällt mir“
- Anerkennung: „Wir werden ernst genommen“
- differenzierte Stellungnahmen: „Sonderhilfen für Schüler durch Lehrkräfte gefällt uns, nicht aber die Einstellung einiger Lehrer.“
- Bereitschaft, an Veränderungen mitzuwirken: „Patenschaften für die 7. - „wir sollten die Räume bunter gestalten.“

#### DIE LEHRER/INNEN ZUM SCHÜLERFEEDBACK

- Abbau von Befürchtungen: „Ich dachte, die hauen mich in die Pfanne“
- Zunehmende Erkenntnis des Wertes des Feedbacks: „Jetzt weiß ich, dass die Schüler die Probleme ähnlich sehen.“
- Zunehmende Offenheit im Umgang mit den Rückmeldungen: „Her so setzt bei mir aus“
- Beginn konstruktiver Auseinandersetzung mit den Ergebnissen: „Ich sollte mal mit den Schülern drüber reden.“

#### DIE SCHULLEITUNG ZUM SCHULLEITUNGSFEEDBACK

- Veränderung des Arbeitsstils: „Aufgaben- und Verantwortlichkeitslisten müssen her“
- Vertiefung der Kommunikation: „Die KollegInnen wollen mit ihrer Arbeit mehr beachtet und wahrgenommen werden.“
- Veränderung der Geschäftsordnung: „Wir müssen Zuständigkeiten klarer definieren.“
- „Erweiterte Schulleitung“: „Die Arbeit sollte auf mehr Schultern ruhen“



## 4 Fragebögen zum Streitschlichterprojekt am Schulzentrum Waller Ring (Bremen)

**Streitschlichterprojekt** – Schüler erhalten eine Ausbildung zum Streitschlichter und vermitteln bei Konflikten zwischen Schülern und/oder Lehrern



*Das ältere Gebäude des Schulzentrums*

## 4.1 Ein schwieriges Umfeld

Etwas bollwerkartig zeigt sich dem Besucher das Schulzentrum Waller Ring von der Hauptstraße aus. Auch das Umfeld der Schule ist nicht das einfachste. „Es gab früher immer einen sogenannten Sozialstrukturbedarf“, berichtet Peter Schilling,



*Der recht massive Neubau des Schulzentrums*

kommissarischer Schulleiter der Haupt- und Realschule am Schulzentrum, „und da waren wir die Schule an dritter Stelle.“ Das heißt, die Schule befindet sich in einem sozialen Brennpunkt Bremens.

In absoluten Zahlen hat die Schule die meisten ausländischen Schülern in ganz Bremen. Darüber hinaus ist das Bundesland Bremen hoch verschuldet, so dass große finanzielle

Sprünge nicht zu machen sind. Dennoch gelingt es den Beteiligten des Schulzentrums, den Schülern ein gutes Umfeld für ihre persönliche und schulische Entwicklung zu bieten.

## 4.2 Verschiedene Beratungsmöglichkeiten für Schüler

Für ihre vielen Schüler sieht die Schule eine ganze Reihe von Hilfsangeboten vor. So steht sie in Kontakt zu den Beratungsstellen des Stadtteils und verweist Schüler an entsprechende Stellen.

Es gibt darüber hinaus Beratungs- und Vertrauenslehrer. Herr Schilling erläutert: „Beratungslehrer sind solche, die ausgebildete Lehrer sind, die zwei bis drei Jahre eine Weiterbildung in der Größenordnung von fünf Stunden pro Woche extern auch gemacht haben.“ Diese machen im Wesentlichen individuelle Fallberatung. „Dann gibt es Vertrauenslehrer. Das sind die von den Schüler gewählten. Diese können speziell angesprochen werden. Sie haben aber in aller Regel keine spezielle Ausbildung.“

## 4.3 Der Weg zum Streitschlichterprogramm

Dieses Angebot sollte ergänzt werden. Von den Anfängen des Projekts berichtet Herr Schilling: „Es hat eine Ausschreibung gegeben des Landesinstituts für Schule. Das muss sicher schon vier Jahre her sein. Wir haben damals, im Rahmen der Schulleiterausbildung, ein eigenes Konzept entwickelt. Da war ein Wochenende

dabei, an dem wir uns ausschließlich mit dem Thema Mediation beschäftigt haben. Und von daher konnte ich einschätzen, was für eine Bedeutung das haben könnte.“

Es gab mehrere Interessierte im Kollegium, von denen schlussendlich zwei Lehrerinnen an der Ausbildung zur Streitschlichterin teilnahmen, Pamela Emad und Inga Mecking-Ball. Die Ausbildung ging über mehr als ein Jahr, und umfasste öfters auch Wochenenden. So war es nötig, dass die Schulleitung die beiden Lehrerinnen für diese Wochenenden frei stellte.

Nachdem das Projekt angelaufen war, gab es die Möglichkeit, sich dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zusammen mit anderen Schulen aus der Umgebung anzuschließen. Herr Schilling erkundigte sich über das BLK-Programm. Da Streitschlichtung gut in das Konzept des Programms passte, beschloss die Schule nach längerem Überlegen, an dem Programm teilzunehmen.

#### 4.4 Der Beginn des Projekts

Im Rahmen einer Projektwoche vor Ostern 2002 bildeten Frau Emad und Frau Mecking-Ball die ersten 33 Schüler aus den Klassen 6 bis 9 aus. Seitdem findet alle zwei Wochen die AG Streitschlichter nachmittags nach dem regulären Unterricht statt. In den AGs werden Rollenspiele gemacht, Werbepлакate gezeichnet, Fotos gemacht.



Werbepлакat für das Streitschlichterprojekt

Am Anfang des Projekts stellten Frau Emad und Frau Mecking-Ball eine chronologische Liste der Vorhaben auf (siehe Materialanhang V „Zeitliche Liste“). Ein Blick darauf zeigt schnell, welch großen zeitlichen Aufwand ein solches Projekt bedeutet. Kurz nach der ersten Ausbildungswelle kamen noch viele der Schüler, doch mit der Zeit nahm die Teilnehmerzahl ab. Frau Emad berichtet: „Für die ersten war es auch besonders schwierig, weil erst mal nicht so viel kam. Die waren jetzt ausgebildet, waren heiß, wollten ganz viele Konflikte lösen. Und das lief ja noch nicht. Das musste ja erst mal publik gemacht werden.“

So wandten sich die Lehrerinnen an das Kollegium und stellten ihr Projekt vor. Dabei gingen sie praktisch orientiert vor: Die Lehrer durften selbst an einem Rollenspiel mit Streitschlichtung teilnehmen. Diese Präsentation hat Frau Riebeling sehr beeindruckt: „Ich fand es gut, dass sie dem Kollegium gezeigt haben, was sie

da eigentlich für eine Arbeit machen, wie sie arbeiten. Das war praktisch, keine Theorie.“

Auch bei den Schülern stieß das Projekt nicht gleich auf Akzeptanz. So erinnert sich eine Schülerin an die Anfänge des Projekts: „Die haben sich darüber lustig gemacht. Wenn eine Prügelei auf dem Schulhof war, haben die gesagt: Los, Streitschlichter, komm her, komm her! Aber eigentlich sind wir ja nicht dafür zuständig, die auseinander zu halten, oder so.“

Um das Projekt bekannt zu machen, malen die Schüler Plakate. Doch auch hier verbirgt sich ein Problem: „Die hängen meistens nicht sehr lange. Die werden abgerissen.“ So ist auch die Werbung des Projekts eine fortlaufende Aufgabe.

#### 4.5 Ein Streitschlichtergespräch

Ein Streitschlichtergespräch läuft wie folgt: Zwei Streitende Schüler wenden sich an das Streitschlichterteam und vereinbaren einen Gesprächstermin. Zwei Streitschlichter führen das Gespräch mit ihnen. Frau Emad schildert weiter: „Und spätestens zwei Wochen später haben wir einen Termin, um uns noch einmal zu treffen um zu kucken. Wir haben dann unseren Vertrag, wo reingeschrieben wird, wer beteiligt ist, worum es geht, ganz kurz und knapp. Und dann wird noch mal gekuckt: Ist das so eingehalten worden?“



*Einige Streitschlichter am Waller Ring*

Eine Schülerin sieht die Gespräche so: „Die Fälle, die wir hier an der Schule haben, sind eigentlich nicht so ernste Sachen. Wenn man miteinander reden würde, könnte man die auch so beheben. Aber die meisten verstehen das erst, wenn wir dabei sind und denen dann helfen zu reden.“ Ihr Vorgehen schildert sie weiter: „Wir versuchen, dass sie selber eine Lösung finden, so dass sie das Problem beheben können.“

Neben den Gesprächen mit zwei Schülern, bieten Frau Emad und Frau Mecking-Ball auch Gespräche bei Problemen zwischen Lehrern, zwischen Schülern und Lehrern und zwischen Lehrern und Eltern an.

## 4.6 Der jetzige Stand

Im darauf folgenden Jahr führten die beiden Lehrerinnen wieder eine Ausbildung mit etwa dreißig Schüler durch.

Nachdem das Projekt schon einige Zeit besteht, und so mancher Schüler eigene Erfahrungen mit den Streitschlichtern gesammelt hat, sieht es mit der Akzeptanz schon anders aus: „Aber jetzt wissen alle Schüler, was ein Streitschlichter ist.“ Bei einer Umfrage im Rahmen des QVP (Qualitätsverbesserungsprogramms) in Bremen wurde auch die Einstellung der Schüler zum Streitschlichterprojekt erfasst. Und diese war eindeutig. Peter Schilling dazu: „Die ganz überwiegende Mehrheit der Schüler haben es als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt. Das ist mit der positivste Wert, der insgesamt rausgekommen ist.“

Gefragt nach ihren Erfahrungen in der Ausbildung und der AG, sind sich die Schüler einig: Es macht viel Spaß. Als zusätzliche Belohnung erhalten sie nach der Ausbildung ein Zertifikat (siehe Materialanhang VI „Zertifikat“), auf dem die Inhalte dargestellt sind und die Schulleitung unterschrieben hat. Wenn Schüler es wünschen, erhalten sie einen zusätzlichen Vermerk auf dem Zeugnis. „Die Schüler, die jetzt nach der zehnten gegangen sind, haben das auch gleich mit zu ihren Bewerbungsunterlagen gepackt“, erzählt Frau Emad, „das kann nicht schaden.“

Seit den letzten Sommerferien ist die Anzahl der Anfragen an das Streitschlichter-team rückläufig. Frau Emad schildert die Situation: „Wir haben im Schnitt ein Gespräch in der Woche. Ungefähr 15 Schüler sagen, sie würden gerne Gespräche machen. Da kann man sich ausrechnen, wie oft die dann rankommen.“ Um die Schüler weiter zu motivieren, überlegen die Kolleginnen, welche anderen Möglichkeiten es für Schüler geben könnte, ihre Fähigkeiten einzusetzen.

Die Ursache für die sinkende Zahl der Streitschlichtergespräche sieht Frau Emad so: „Aber ich habe so das Gefühl, momentan ist es auch ein bisschen aus dem Gedächtnis der Kollegen raus. Wir haben auch unglaublich viele Neuerungen seit dem Sommer laufen. Und die Kollegen sind mit allem möglichen beschäftigt, nur nicht mit dieser Sache jetzt.“ Ihre weiteren Überlegungen: „Es lief bisher weitestgehend so, dass wir übers Kollegium Schüler geschickt gekriegt haben. Also nie so, dass die Schüler hier rein kamen und meinten: *Ich will das jetzt nicht*. Denn dann hat es eh keinen Sinn. Sondern, dass es den Schülern nahegelegt wurde, doch mal ein Gespräch zu suchen. Und die sind dann auch ganz gerne gekommen, neugierig. Geklappt hat es eigentlich immer.“

Auch eine sehr schöne Nachricht kann Schwierigkeiten mit sich bringen: Frau Mecking-Ball erwartet ein Kind. Daher wird sie sich in den nächsten Monaten nicht mehr am Projekt beteiligen können. Dazu Frau Emad: „Die Schulleitung legte mir

nahe, ich sollte jemanden suchen, der mich unterstützt. Das ist ein schwieriges Unterfangen: Erstens hat niemand im Kollegium die nötige Ausbildung. Zweitens kann ich das nicht mal nebenbei machen. Drittens hat nicht wirklich jemand Zeit.“

#### 4.7 Die Erfolge des Projekts

Gefragt nach den Veränderungen, die durch das Projekt eingetreten sind, bemerkt Frau Emad: „Geändert hat sich grundsätzlich, dass es einen Anlaufpunkt gibt, wenn Konflikte da sind.“ Auch Frau Riebeling von der Schulleitung nimmt für sich positive Veränderungen wahr, wenn es um die Lösung von Konflikten geht: „Ansonsten, wenn die Mediation nicht da ist, ist es oft so, dass die Schulleitung dazu genutzt wird. Das ist ja dann schon wieder eine Etage höher angehoben, wo das Problem eigentlich nicht gleich besprochen werden muss im einen oder anderen Fall.“ Durch das Angebot des Streitschlichterteams hat die Schulleitung einfach mehr Zeit für andere Aufgaben: „Das entlastet uns Lehrer schon ziemlich.“

Des Weiteren hat Frau Emad den Eindruck, dass sich der Umgang mit Gewalt an der Schule geändert hat: „Meiner Wahrnehmung nach gibt es durchaus einen Rückgang von körperlicher Gewalt. Das empfinde ich so.“

Auch die Schüler sehen Erfolge ihres Projektes. Eine Schülerin stellt etwas belustigt fest: „Die meisten versuchen, das jetzt selber zu regeln, weil sie nicht zu uns kommen wollen.“

#### 4.8 Die Evaluation des Projekts

Bei einem Treffen mit anderen Teilnehmern des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ erhielten die beiden Lehrerinnen auch Fragebögen zur Selbstevaluation ihres Streitschlichterprojekts. Dabei gab es Fragebögen für Schüler (siehe Materialanhang II „Schülerfragebogen“), für Eltern (siehe Materialanhang IV „Elternfragebogen“), für Lehrer (siehe Materialanhang III „Lehrerfragebogen“) und für die Schulleitung (siehe Materialanhang I „Leitfaden für Schulleitungen“). In den Fragebögen wird erfasst, ob der Befragte das Projekt kennt, und welche Erfahrungen er mit dem Projekt gemacht hat.

Die Projektleiterinnen verteilten je zehn Fragebögen an die Klassenlehrer, jeweils für Schüler und Eltern. Außerdem erhielt jedes Mitglied des Kollegiums und der Schulleitung einen Bogen. Zum Zeitpunkt, als dieses Interview geführt wurde, also zehn Monate nach dem Verteilen der Bögen waren noch nicht alle zurückgekehrt. Dies zeigt, dass man gegebenenfalls ein Zeitlimit für das Ausfüllen setzen sollte.

Das Auszählen der Ergebnisse führten Frau Emad und Frau Mecking-Ball während zwei AG-Stunden zusammen mit den Schülern durch. „Das war gar nicht so leicht, weil das so viele waren“, erinnert sich eine Schülerin. „Anstrengend“ fand es eine andere.

Was einige AG-Schüler beim Lesen der Reaktionen der Schüler ärgerte: „Manchmal waren da auch total bescheuerte Antworten mit bei, die man irgendwie gar nicht erwartet hat. Zum Beispiel war die Frage: *„Wie findest du das Streitschlichterprojekt?“*, und dann stand da: *„Nicht gut.“* Diejenigen, die das geschrieben haben, wissen doch überhaupt nicht, was das Streitschlichterprojekt ist.“

Bei der Auswertung der Ergebnisse gab es aber Schwierigkeiten: „Wir haben einen Teil zusammengefasst. Aber wir sind noch nicht wirklich dazu gekommen, das ganz exakt auszuwerten“, berichtet Frau Emad. Die Auswertung der ganzen Daten stellt sich als deutlich aufwändiger heraus, als es die beiden Projektleiterinnen vermutet hatten.

Zu dem Teil, den die beiden Kolleginnen schon ausgewertet haben, kann Frau Emad berichten: „So für uns ist eigentlich schon einiges klarer geworden, wie wir mit bestimmten Dingen umgehen, wo die Knackpunkte liegen.“

#### 4.9 Andere Erfahrungen mit Fragebögen

Die Streitschlichter hatten selbst den Fragebogen zum Projekt nicht ausgefüllt, da sie ja beteiligt waren. Doch sie hatten auch schon Erfahrung mit einem anderen Fragebogen zur Schule insgesamt. Auf die Frage, wie dieser Bogen auf die gewirkt hätte, meint eine Schülerin: „Ich fand den gut. Erstens, der war anonym. Und man konnte seine Meinung äußern, wie man wollte. Da stand zum Beispiel: *Hast du selber mal die Pausenhalle verdreckt?* Und ich glaube, da würde keiner (ehrlicherweise) *nein* sagen. Weil das anonym war, hat jeder das angekreuzt, was er wirklich auch gemacht hat.“

Dagegen störte eine Schülerin, dass einige Fragen sich ähnelten: „Es war doof, dass da manchmal doppelte Fragen standen.“ Auch die Entscheidung für eine Antwortalternative fiel nicht allen leicht: „Manchmal konnte man sich nicht entscheiden, was man nehmen soll.“

#### 4.10 Die Rolle der Schulleitung

Die Rolle der Schulleitung sieht Herr Schilling folgendermaßen: „Im Verein würde man sagen, wir (die Schulleitung) sind fördernde Mitglieder, die versuchen, die Rahmenbedingungen zu schaffen, dass es möglich ist.“ Auch die Befreiung der Lehrerinnen von Unterrichtsstunden sind für ihn ein wesentlicher Bestandteil der Unterstützung.

„Wir haben als Schule im begrenzten Rahmen Extrastunden, nicht mehr ganz viele. Und um diese Extrastunden, da streiten sich eine Menge Leute drum. Da ist es immer wichtig, die Bedeutung des Projekts klarzumachen“, erklärt Herr Schilling.

Auch einen Raum stellte die Schulleitung der AG zur Verfügung. Hier können die Streitschlichtergespräche ohne Störungen von außen stattfinden. In den Pausen sitzen Streitschlichter in dem Raum, und können von Schülern angesprochen werden. Frau Riebeling berichtet: „Der Mediationsraum ist zurzeit ein bisschen blockiert, weil die Pausenaufsicht eigentlich den Raum absperrt und die Schüler in der Pause nicht in den ersten Stock dürfen. Da müssen wir noch eine Lösung finden, wie Schüler, wenn immer sie Konflikte haben, dorthin gehen können.“ Diese organisatorische Frage soll demnächst geklärt werden.

#### 4.11 Pläne für die Zukunft

Frau Emad und Frau Mecking-Ball wollen weiter an der Evaluation des Projekts mittels Fragebogen festhalten. Ihr nächstes Vorhaben aber ist es, im Zuge eines Gesprächs auf einer Gesamtkonferenz, wo sie das Projekt wieder ins Gedächtnis rufen wollen, die Ergebnisse der Befragung bekannt zu geben.

Dann wollen sie den Fragebogen kürzen, um den Arbeitsaufwand für die nächste Auswertung zu verringern. Frau Emad vergleicht die Evaluation mittels Fragebögen mit einem grob gehauenen Stein: „Es gibt noch viel zu schleifen, auszuarbeiten, zu verfeinern. Sowohl, was die Konsequenzen aus diesem Fragebogen betrifft, als auch die Wiederholung der Arbeit mit dem Fragebogen, als auch die Ausarbeitung des Fragebogens selbst.“

Frau Emad sucht zurzeit Unterstützung im Kollegium, und würde sich sehr freuen, wenn auch mal ein Mann sie in dem Projekt unterstützen würde. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Schulen in Bremen, die Streitschlichterprojekte durchführen, soll verstärkt werden.

#### 4.12 Zur Schule

Das Schulzentrum am Waller Ring ist eine sehr vielfältige Schule. Sie beinhaltet die Sekundarstufe I für Haupt-, Realschule und Gymnasium. Im Gymnasium und der Realschule gibt es bilingualen Unterricht in Englisch und Deutsch. Außerdem gibt es eine Beobachtungsstufe, welche sich zurzeit in der Umwandlung zur Sekundarschule befindet.

Insgesamt sind auf der Schule etwa 920 Schüler, von denen ein hoher Anteil einen Migrationshintergrund hat. Das Umfeld der Schule ist großstädtisch und kann als sozialer Brennpunkt angesehen werden.

#### 4.13 Materialien

- Leitfaden für die Befragung der Schulleitung (siehe Materialanhang I „Leitfaden für Schulleitungen“)
- Fragebogen für Schüler (siehe Materialanhang II „Schülerfragebogen“)
- Fragebogen für Lehrer (Materialanhang III „Lehrerfragebogen“)
- Fragebogen für Eltern (siehe Materialanhang IV „Elternfragebogen“)
- Zeitliche Liste der Vorhaben (siehe Materialanhang V „Zeitlisten“)
- Zertifikat für die Teilnahme an der Streitschlichterausbildung (siehe Materialanhang VI „Zertifikat“)

#### 4.14 Kontakte

Weitere und aktuelle Informationen finden Sie unter:  
<http://www.sz-waller-ring.de/index.html>

#### 4.15 Materialanhang I: Leitfaden für Schulleitungen

(als mündliche oder schriftliche Befragung)

1. Aus welchen Gründen haben Sie die Einrichtung des Streitschlichterprojekts befürwortet?
2. Welche Erwartungen haben Sie an das Streitschlichterprojekt geknüpft? Welche Erwartungen sind eingetroffen? Welche nicht?
3. Welchen Stellenwert hat das Streitschlichterprojekt im Rahmen der pädagogischen Arbeit der Schule? Ist dieser Stellenwert angemessen?
4. Welche Ressourcen mussten für die Einrichtung des Streitschlichterprojekts von Seiten der Schule aufgebracht werden?
5. Welche Ressourcen sind notwendig, um das Streitschlichterprojekt aufrecht zu erhalten?
6. Woher stammen die eingesetzten Ressourcen?
7. Wäre zusätzliche Unterstützung von externer Seite nützlich, um das Projekt zu befördern? Woher könnte diese kommen?
8. Wie hat sich das Projekt auf das Schulleben an der Schule ausgewirkt? Woran zeigt sich das?
9. Hat das Projekt einen Einfluss auf das Image der Schule gehabt?
10. Gibt es etwas, dass am Streitschlichterprojekt verändert werden sollte? Wie sollte das Projekt in fünf Jahren aussehen?

##### **Anmerkungen zu den Leitfragen für Schulleitungen**

Die Schulleitung ist die Instanz, die für die administrative Seite des Streitschlichterprojekts und die Öffentlichkeitsarbeit der Schule verantwortlich ist. Wird das Projekt evaluiert, sollte diese Gruppe deshalb auf jeden Fall zu Wort kommen und ihre Sicht der Dinge darstellen können.

In manchen Schulen ist die Zusammenarbeit der Projektverantwortlichen mit der Schulleitung so eng, dass ein informelles Gespräch ausreicht, um die Sicht der Schulleitung zu erfahren. Gelegentlich wird es aber sinnvoll sein, die Schulleitung „offiziell“ um eine Stellungnahme zu bitten. Dies kann mündlich oder schriftlich geschehen.

Das Gespräch oder die Befragung sollte für eine Diskussion zwischen den Projektverantwortlichen und der Schulleitung genutzt werden, falls dies notwendig erscheint. In Evaluationsberichten an außenstehende Stellen, in denen es auch um den Stellenwert des Projekts im Profil der Schule und um die verfügbaren Ressourcen geht, sollte die Sicht der Schulleitung die Ausführungen der Projektverantwortlichen ergänzen.

#### 4.16 Materialanhang II: Schülerfragebogen „Unser Streitschlichterprojekt“

Vielleicht weißt Du, dass es an unserer Schule ein Streitschlichterprojekt gibt: Wenn Schüler oder Schülerinnen miteinander Streit haben, können Sie in der Pause in das Büro der Streitschlichter gehen. Unsere Streitschlichter sind Schülerinnen und Schüler, die eine besondere Ausbildung gemacht haben. Sie helfen den Streitenden, ihren Konflikt zu klären.

Wir würden gerne wissen, was die anderen Schülerinnen und Schüler von unserem Streitschlichterprojekt wissen. Daher bitten wir Euch, die folgenden Fragen zu beantworten.

Bitte kreuze zu jeder Frage die Antwort an, die Deiner Meinung nach richtig ist. Bitte mache in jeder Reihe nur ein Kreuz. Bevor Du den Fragebogen abgibst, kontrolliere bitte noch einmal, ob Du jede Frage beantwortet hast. Vielen Dank!

##### **Kennst Du das Streitschlichterprojekt?**

	ja	nein
1. Ich habe schon vom Streitschlichterprojekt an unserer Schule gehört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bin schon mal bei den Streitschlichtern gewesen, um einen Streit zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich kenne jemanden, der schon mal bei den Streitschlichtern gewesen ist, um einen Streit zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### **Was passiert, wenn Du zu den Streitschlichtern gehst?**

	richtig	falsch
1. Zu den Streitschlichtern gehen diejenigen, die Streit haben, am besten zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Streitschlichter helfen denen, die Streit haben, eine Lösung zu finden, die beiden gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Streitschlichter sagen, wer in einem Streit Recht und wer Unrecht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	richtig	falsch
4. Bei den Streitschlichtern sprechen diejenigen, die Streit haben, miteinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Streitschlichter sagen denen, die Streit haben, dass sie sich wieder vertragen sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Streitschlichter wissen für jeden Streit eine Lösung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn man zu den Streitschlichtern geht, muss damit rechnen, dass man bestraft wird, wenn man Unrecht hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bei den Streitschlichtern hören diejenigen, die Streit haben, einander zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bei den Streitschlichtern machen diejenigen, die Streit haben, einen Vertrag, wie sie in Zukunft miteinander umgehen wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Was denkst Du vom Streitschlichterprojekt?**

	richtig	falsch
1. Es ist gut, dass wir an unserer Schule ein Streitschlichterprojekt haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn ich einen schlimmen Streit hätte, würde ich zu den Streitschlichtern gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich würde selber gerne Streitschlichter werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anmerkungen zum Schülerfragebogen „Unser Streitschlichterprojekt“**

Der Schülerfragebogen „Unser Streitschlichterprojekt“ wurde entwickelt, um die Möglichkeit zu haben, in wenig aufwändiger Weise einen Überblick darüber zu erhalten, wie die Schülerinnen und Schüler das Streitschlichterprojekt wahrnehmen und was sie darüber wissen.

Der Fragebogen besteht aus einer Reihe von Aussagen zur Informiertheit der Schülerinnen und Schüler, zu ihren Vorstellungen über das Vorgehen der Streitschlichter und zu ihren Einstellungen bezüglich des Projekts. Falls einzelne Fragen für die eigene Schule nicht zutreffen oder unwichtig sind, sollten sie aus dem Fragebogen entfernt werden. Gleiches gilt für Fragen, die so heikel sind, dass sie die Bereitschaft zur Beantwortung des Fragebogens gefährden könnten. Umgekehrt kann der Fragebogen durch weitere Fragen ergänzt werden, die auf die besondere Situation der Schule zugeschnitten sind.

Um zu erreichen, dass der Fragebogen zuverlässig ausgefüllt wird, empfiehlt es sich, ihn in der Unterrichtszeit vorzulegen, z. B. in einer Klassenlehrer- oder Tutorienstunde. Die notwendige Bearbeitungszeit hängt von der Lesefertigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihrer Vertrautheit mit dem Prinzip von Antwortskalen ab. Für jüngere Schülerinnen/ Schüler und Klassen mit geringer Lesefertigkeit sollten andere Formen der Befragung gewählt werden.

Um den Arbeitsaufwand zu begrenzen, empfiehlt es sich zu prüfen, welche Klassenstufen einbezogen werden sollten, um eine Grundlage für die Beurteilung des Streitschlichterprojekts zu schaffen.

Der Fragebogen wird ausgewertet, indem für jede Frage die Häufigkeitsverteilung der Antworten ermittelt wird (z. B. über Strichlisten). Falls es deutliche Unterschiede zwischen den befragten Klassenstufen gibt, sollten diese dargestellt werden (z. B. über Angabe von Mittelwerten und Streuungen). Wenn die Ergebnisse auf eine Wandzeitung übertragen werden, können sie in den Pausenhalle, im Lehrerzimmer oder bei einer Konferenz den Beteiligten zugänglich gemacht werden.

Die Auswertung des Fragebogens ergibt ein „Stimmungsbild“ der Schülerschaft, das als Ausgangspunkt für Diskussionen verwendet werden kann, an denen Schülerinnen/ Schüler, Lehrkräfte und Eltern beteiligt sein können.

#### 4.17 Materialanhang III: Lehrerfragebogen „Unser Streitschlichterprojekt“

Sicher wissen Sie, dass es an unserer Schule ein Streitschlichterprojekt gibt: Wenn Schüler oder Schülerinnen miteinander Streit haben, können Sie in der Pause in das Büro der Streitschlichter gehen. Unsere Streitschlichter sind Schülerinnen und Schüler, die eine besondere Ausbildung gemacht haben. Sie helfen den Streitenden, ihren Konflikt zu klären.

Wir – die Lehrkräfte, die das Projekt „Streitschlichter“ betreuen – würden gerne wissen, wie das Kollegium dieses Projekt einschätzt. Wir bitten Sie deshalb, die folgenden Fragen zu beantworten und dabei die angebotenen Antwortmöglichkeiten zu nutzen.

Vielen Dank.

	völlig richtig	eher richtig	eher falsch	völlig falsch
1. Ich fühle mich über das Streitschlichterprojekt an unserer Schule gut informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich finde es richtig, dass wir an unserer Schule ein Streitschlichterprojekt eingerichtet haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin der Ansicht, dass wir uns in unserer Schule in Zukunft wieder stärker auf den Unterricht konzentrieren sollten und Aktivitäten wie das Streitschlichterprojekt reduzieren sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich spreche gelegentlich im Unterricht mit meinen Schülerinnen/Schülern über das Streitschlichterprojekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn ich erfahre, dass zwei Schülerinnen/ Schüler aus meiner Klasse einen ernsthaften Streit miteinander haben, weise ich sie auf das Streitschlichterprojekt hin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn Streitschlichter wegen des Projekts Unterricht versäumen (z.B. während der Ausbildung oder weil eine Streitschlichtung länger dauert als die Pause), finde ich das ärgerlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn Streitende zu spät zum Unterricht kommen, weil eine Schlichtung länger gedauert hat, finde ich das ärgerlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	völlig richtig	eher richtig	eher falsch	völlig falsch
8. Ich denke, es sollte die Aufgabe der Klassenlehrer/Tutoren sein, den Schülerinnen und Schülern bei der Lösung ihrer Streitigkeiten zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich denke, Kinder sollten so früh wie möglich lernen, Streitigkeiten selbst beizulegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich finde, dass sich die Schülerinnen und Schüler, die zu Streitschlichtern ausgebildet wurden, persönlich verändert haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich denke, dass die Schülerinnen und Schüler, die als Streitschlichter tätig sind, dabei Dinge lernen, die auch im Berufsleben wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich mache mir Sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler, die als Streitschlichter tätig sind, durch diese Tätigkeit stark belastet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich finde, dass sich die Art und Weise, wie unsere Schülerinnen/Schüler Streitigkeiten austragen, positiv verändert hat seit wir das Streitschlichterprogramm haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich habe den Eindruck, dass mich die Tätigkeit der Streitschlichter in meiner pädagogischen Arbeit entlastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich finde, dass die Atmosphäre in den Pausen freundlicher geworden ist, seit wir das Streitschlichterprogramm haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich habe bisher nicht den Eindruck, dass das Streitschlichterprogramm in unserer Schule etwas bewirkt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich mache mir Sorgen, dass wir zu viel Energie für solche Projekte einsetzen, die in anderen wichtigen Bereichen fehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich finde, das Streitschlichterprogramm passt gut in das Profil unserer Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich wäre bereit, mich für das Streitschlichterprojekt stärker als bisher zu engagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anmerkungen zum Lehrerfragebogen „Unser Streitschlichterprojekt“**

Der Lehrerfragebogen „Unser Streitschlichterprojekt“ wurde entwickelt, um die Möglichkeit zu haben, in wenig aufwendiger Weise einen Überblick darüber zu erhalten, wie die Mitglieder eines Kollegiums das Streitschlichterprojekt einzuschätzen. Der Einsatz des Fragebogens ist sinnvoll, wenn der Status des Projekts innerhalb des Kollegiums unklar ist oder in Erfahrung gebracht werden soll, in welcher Weise sich die Kolleginnen und Kollegen im Umgang mit dem Streitschlichterprojekt verhalten. Falls einzelne Fragen für die eigene Schule nicht zutreffen oder unwichtig sind, sollten sie aus dem Fragebogen entfernt werden. Gleiches gilt für Fragen, die so heikel sind, dass sie die Bereitschaft zur Beantwortung des Fragebogens gefährden könnten. Umgekehrt kann der Fragebogen durch weitere Fragen ergänzt werden, die auf die besondere Situation der Schule zugeschnitten sind.

Den Lehrkräften sollte die Möglichkeit gegeben werden, den Fragebogen anonym zu beantworten. Damit lässt sich die Bereitschaft erhöhen, auch heikle Fragen (zum Beispiel nach der persönlichen Bewertung des Projekts) zu beantworten. Um die Anonymität der Beantwortung zu sichern, sollten die beantworteten Fragebögen nicht persönlich bei den Verantwortlichen oder der Schulleitung abgegeben, sondern in einen „Briefkasten“ gelegt werden, der im Lehrerzimmer oder im Sekretariat aufgestellt wird. Aus dem selben Grund sollte darauf verzichtet werden, persönliche Daten wie Alter, Geschlecht, Unterrichtsfächer oder unterrichtete Klassenstufe zu erfragen, da sich aus diesen Daten innerhalb eines Kollegiums sehr leicht Rückschlüsse auf die Person ziehen lassen.

Zur Auswertung des Fragebogens ist es empfehlenswert, für jede Frage die Häufigkeitsverteilung der Antworten zu ermitteln (z. B. über Strichlisten). Wenn sie auf eine Wandzeitung übertragen werden, können sie im Lehrerzimmer oder bei einer Konferenz allen Beteiligten zugänglich gemacht werden.

Die Auswertung des Fragebogens ergibt ein „Stimmungsbild“ des Kollegiums, das als Ausgangspunkt für Diskussionen verwendet werden kann. Im Rahmen solcher Diskussionen kann z. B. geklärt werden, aufgrund welcher Beobachtungen es zu den abgegebenen Einschätzungen gekommen ist oder warum in bestimmten Fragen die Einschätzungen innerhalb des Kollegiums auseinander gehen.

#### 4.18 Materialanhang IV: Elternfragebogen „Unser Streitschlichterprogramm“

Vielleicht wissen Sie, dass es an unserer Schule ein Streitschlichterprojekt gibt: Wenn Schüler oder Schülerinnen miteinander Streit haben, können Sie in der Pause in das Büro der Streitschlichter gehen, wo Schülerinnen und Schüler, die eine besondere Ausbildung gemacht haben, ihnen helfen, den Streit zu klären. Wir würden gerne wissen, inwieweit die Eltern unserer Schüler von dem Streitschlichterprojekt erfahren haben und was sie davon halten. Daher bitten wir Sie, die folgenden Fragen zu beantworten. Bitte kreuzen Sie zu jeder Frage die Antwort an, die Ihrer Meinung entspricht. Vielen Dank!

<b>Kennen Sie das Streitschlichterprojekt unserer Schule?</b>	ja	nein
1. Ich habe schon vom Streitschlichterprojekt an dieser Schule gehört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mein Kind ist schon mal bei den Streitschlichtern gewesen, um einen Streit zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mein Kind gehört zu den Streitschlichtern/ Streitschlichtern dieser Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich würde gern mehr über das Streitschlichterprojekt erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Wie stehen Sie zu den folgenden Aussagen?</b>	völlig richtig	eher richtig	eher falsch	völlig falsch
1. Es ist eine gute Sache, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich gegenseitig bei der Lösung von Streitigkeiten zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es ist wichtig, dass Kinder lernen, Konflikte ohne die Hilfe von Erwachsenen zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es ist wichtig, dass Kinder lernen, sich durchzusetzen und sich nichts gefallen zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es ist wichtig, dass Kinder lernen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Es ist wichtig, dass Kinder angeregt werden, die Schule aktiv mitzugestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Schulen sollten sich darauf konzentrieren, den Kindern Wissen zu vermitteln und die Unterrichtszeit nicht mit anderen Dingen verschwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Streit zwischen Schülern zu schlichten, sollte Sache der Lehrerinnen und Lehrer sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dass die Schule ein Streitschlichterprojekt eingerichtet hat, zeigt, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich besonders gut um die Probleme der Schülerinnen und Schüler kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anmerkungen zum Elternfragebogen „Unser Streitschlichterprojekt“**

Der Schülerfragebogen „Unser Streitschlichter“ wurde entwickelt, um die Möglichkeit zu haben, in wenig aufwändiger Weise einen Überblick darüber zu erhalten, wie die Eltern zu den Anliegen des Streitschlichterprojekts stehen.

Der Fragebogen besteht aus einigen Aussagen zur Informiertheit der Eltern bezüglich des Streitschlichterprojekts sowie aus Aussagen, die erkennen lassen, ob sie mit den Intentionen des Streitschlichterprojekts übereinstimmen. Falls einzelne Fragen für die eigene Schule nicht zutreffen oder unwichtig sind, sollten sie aus dem Fragebogen entfernt werden. Gleiches gilt für Fragen, die so heikel sind, dass sie die Bereitschaft zur Beantwortung des Fragebogens gefährden könnten. Umgekehrt kann der Fragebogen durch weitere Fragen ergänzt werden, die auf die besondere Situation der Schule zugeschnitten sind.

Um zu erreichen, dass der Fragebogen zuverlässig ausgefüllt wird, empfiehlt es sich, ihn in einer Situation vorzulegen, in der die Eltern in der Schule anwesend sind – also bei Elternabenden oder Elternsprechtagen. Der Fragebogen ist bewusst kurz gehalten, um die Bearbeitungszeit zu beschränken. Sie hängt von der Lesefähigkeit der Eltern und ihrer Vertrautheit mit dem Prinzip von Antwortskalen ab. Um den Arbeitsaufwand zu begrenzen, empfiehlt es, vorab genau zu prüfen, welche Klassenstufen einbezogen werden sollten, um eine Grundlage für die Beurteilung des Streitschlichterprojekts zu schaffen.

Zur Auswertung des Fragebogens sollte für jede Frage die Häufigkeitsverteilung der Antworten ermittelt werden (z. B. über Strichlisten). Falls es deutliche Unterschiede zwischen den befragten Klassenstufen gibt, sollten diese dargestellt werden (z. B. über Angabe von Mittelwerten und Streuungen). Wenn die Ergebnisse auf eine Wandzeitung übertragen werden, können sie im Lehrerzimmer oder bei einer Konferenz den Lehrkräften zugänglich gemacht werden.

Die Auswertung des Fragebogens ergibt ein „Stimmungsbild“ der Elternschaft, das als Ausgangspunkt für Diskussionen verwendet werden kann, an denen Lehrkräfte und u. U. auch Schülerinnen/Schüler beteiligt sein können.

*Quelle der Materialien I-IV: Arnold, Eva (2005): Streitschlichtung evaluieren. In: Peer Kaeding, Jens Richter, Anke Siebel, Silke Vogt (Hrsg.), Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch. Weinheim: Beltz, S. 93-108.*

#### 4.19 Materialanhang V: Zeitlisten Schuljahre 2001/2 und 2002/3

##### **Schuljahr 2001 / 2002**

02.11.01:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Fr.)
03.11.01:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Sa.)
11.01.02:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Fr.)
12.01.02:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Sa.)
25.01.02:	Intervisionsgruppe 15.00 – 19.00 Uhr (Fr.)
22.02.02:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Fr.)
23.02.02:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Sa.)
01.03.02:	Intervisionsgruppe 15.00 – 19.00 Uhr (Fr.)
15.03.02:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Fr.)
16.03.02:	Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Sa.)
22.03.02:	Intervisionsgruppe 15.00 – 19.00 Uhr (Fr.)
25.03.02:	Intervisionsgruppe 9.00 – 13.00 Uhr (Mo.-Osterferien)
16.04.02:	Teambesprechung Mecking-Ball / Emad 20.00 – 22.00 Uhr
17.04.02:	Besprechung mit Schulleitung 16.00 – 17.00 Uhr
22.05.02:	Intervisionsgruppe 15.00 – 19.00 Uhr (Mi.)
30.05.02:	Teambesprechung 20.00 – 22.00 Uhr
03.06.02:	Informationsrundgang Emad (sechs Klassen)
04.06.02:	Informationsrundgang Emad (sechs Klassen)
06.06.02:	Vorstellung auf Gesamtkonferenz

**Schuljahr 2002 / 2003**

- 24.07.02: Teambesprechung 10.00 – 13.00 Uhr  
Vorbereitungen Informationsveranstaltungen für SchülerInnen und KollegInnen  
Entwürfe für drei verschiedene Plakate
- 03.08.02: Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Sa.)
- 26.08.02: Teambesprechung 20.00 – 22.30 Uhr  
Fertigstellung der Plakate  
Vorbereitung Informationsveranstaltungen
- 02.09.02: Teambesprechung 20.00 – 22.00 Uhr  
Organisation der Infoveranstaltungen
- 03.09.02: Informationsveranstaltungen für interessierte KollegInnen  
16.00 – 19.00 Uhr
- 09.09.02: Teambesprechung 20.00 – 22.00 Uhr  
Vorbereitung Infoveranstaltung / Projektwoche
- 16.09.02: Teambesprechung 20.00 – 22.00 Uhr
- 19.09.02: Infoveranstaltung für interessierte SchülerInnen 6. & 7. Stunde
- 26.09.02: Infoveranstaltung für SuS am Pulverberg (4. Stunde)
- 09.10.02: Teambesprechung 10.00 – 14.00 Uhr  
Projektvorbereitung
- 11.10.02: Besprechung / Vorbereitung & Materialbeschaffung für die Projektwoche  
10.00 – 13.00 Uhr
- 16.10.02: Teambesprechung 20.00 – 22.30 Uhr  
Abschlussorganisation der Projektwoche
- 14.-18.10.02: Projektwoche / Ausbildung der KonfliktlotsInnen  
täglich von 10.00 – 15.00 Uhr
- 18.10.02: Teambesprechung 20.00 – 22:30 Uhr  
Weiterführung und Abschluss der Projektwoche
- 22.10.02: Beginn der Mediations-AG
- 23.10.02: Dokumentation der Projektwoche 15.00 – 18.00 Uhr
- 24.10.02: Teambesprechung 6. Stunde
- 01.11.02: Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Fr.)
- 02.11.02: Fortbildung LIS 9.00 – 17.00 Uhr (Sa.)

## 4.20 Materialanhang VI: Zertifikat

**Zertifikat**

Die Schülerin / der Schüler

---

hat in der Zeit vom \_\_\_\_\_ bis zum \_\_\_\_\_  
an der Ausbildung  
zur / zum

**Mediatorin / Mediator**

teilgenommen und ist befähigt, bei Streitigkeiten zwischen Mitschülern  
zu vermitteln.

**Ausbildungsinhalte waren insbesondere:**

- **Verschiedene Möglichkeiten der Konfliktregelung als dritte Person erfassen:  
der Entscheider – der Vermittler**
- **Mediationsrollenspiele**
- **Konfliktanalyse**
- **Rahmen und Phasenmodell der Mediation**

**Bremen, den \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Ausbildungsleitung

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Schulleitung

Schulstempel

## 5 Die Pädagogische Jahreskonferenz an der Ganztagschule Osterbrook (Hamburg)

**Pädagogische Jahreskonferenz** – In der jährlich stattfindenden Konferenz entwickelt das Kollegium Ziele für das neue Schuljahr und überprüft das Erreichen der Ziele des Vorjahres.

**Klassenvertrag** – Der Klassenvertrag enthält Verhaltensrichtlinien, wird von den Schülern aufgestellt und jedes Jahr überprüft und verbessert.

**Feedback** – Die Schüler sammeln eigenständig ihre Sichtweisen zum Unterricht und zum schulischen Miteinander und besprechen diese mit ihren Lehrern.



*Das Gebäude der Ganztagschule Osterbrook in Hamm-Süd*

## 5.1 Ein schwieriges soziales Umfeld

Auf dem Weg vom nächstgelegenen U-Bahnhof zur Ganztagschule Osterbrook kreuzt man zwei große Ausfallstraßen. Auf den Brücken über die Ausläufer der Elbe duftet es nach Kaffee. Die Schule befindet sich in einem Gewerbegebiet, in dem sich auch eine große Kaffeeabrik niedergelassen hat. „Man kann sagen, dass Hamm-Süd keinerlei Infrastruktur hat“, beschreibt die Schulleiterin Sabine Wolle die Situation der Schule. „Es gibt für die Leute hier keine Apotheke, kein Einkaufszentrum, für die Jugendlichen kein Kino oder sonstiges.“ Im Umfeld der Schule leben viele Alleinerziehende, Sozialhilfeempfänger, Menschen mit Migrationshintergrund, „so dass man sagen kann, dies ist durchaus ein sozialer Brennpunkt.“

Auch Kriminalität unter den Schülern hat es vor einigen Jahre gegeben. „Wir sind da sehr offen rangegangen, haben auch die Polizei eingeschaltet“, berichtet Frau Wolle. „Das war so fürs Image nicht gut. Aber letzten Endes hat es sich ausgezahlt.“ Mittlerweile ist für die Schule Kriminalität kaum noch ein Thema.

## 5.2 Das pädagogische Konzept der Schule

Dafür beherrschen ganz andere Themen den Alltag an der großen GHR-Schule



*Im Demokratieraum finden die Treffen im Rahmen des BLK-Programms statt*

(Grund-Haupt-Real-Schule). Seit anderthalb Jahren ist sie am BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ beteiligt. Auf die Frage, wie es dazu kam, antwortet Frau Wolle: „Weil wir eigentlich in der Schule eine ganze Menge tun in Richtung Erziehung. Die Kinder, die hier zu uns gebracht werden, kommen von einer Elterngeneration, wo Erziehung eigentlich ein Unsicherheitsfaktor ist.“ Daher hat das Thema Erziehung einen hohen Stellenwert. Großen Wert legen die Lehrer auch auf einen **intensiven Austausch mit den Eltern**. Wenn ein Schüler nicht zum Unterricht erscheint, melden die Lehrer sich telefonisch bei den Eltern. Das fiel einigen so sehr auf, dass sie meinten: „Also, so viel wurde noch nie von der Schule angerufen wie von Ihnen!“

Auch die Stimmung innerhalb des Kollegiums der Schule ist gut. „Es herrscht ein ausgesprochen sozial harmonisches Klima.“ Es gebe keine Grabenkämpfe wie an anderen Schulen. „Hier im Kollegium ist das Miteinander, die Struktur untereinander so, dass man an einem Strang zieht.“

Auch Claudia Pelz, Grundschullehrerin und Grundschulsprecherin, kann das nur bestätigen. „Ich war positiv überrascht“, berichtet sie über ihren ersten Eindruck der Schule.

Frau Wolle fasst das Konzept der Schule wie folgt zusammen: „Wir holen die Kinder da ab, wo sie sind.“ So werden Schüler angehört, wenn es Probleme mit Lehrern gibt, „und nicht gleich verdonnert.“ Das hat einigen Lehrern nicht so gut gefallen. Auch die Umwandlung der Schule in eine Ganztagschule war für einige Lehrer Anlass, die Schule zu verlassen. „Weil das ein höherer Einsatz ist“ erklärt Frau Wolle.

In diesem sehr engagierten Kollegium gibt es schon seit längerem Projekte, die den Schülern zu mehr Eigenständigkeit und einer höheren Verantwortung für das eigene Tun verhelfen sollen. „Was uns letzten Endes auch beflügelt hat, in das Modellprojekt mit einzusteigen, war, dass wir in unserem Schulprogramm den einen Schwerpunkt haben, der heißt: **Schülermitverantwortung in der Ganztagschule.**“ Sie erklärt weiter: „Mitverantwortung zu übernehmen, sei es für Sachen, die wieder eingesammelt werden müssen, sei es eine Aufsicht in einem Raum zu führen, wo Jugendliche spielen oder sonstiges. Das sind auch Dinge, die im weitesten Sinne zu einer Demokratie dazugehören.“

Ursprünglich sollte nur die Sekundarstufe am BLK-Programm teilnehmen, doch auch die Grundschule hatte schon ein Projekt, welches gut zum Programm passte, mit dem Titel „Fit und stark für's Leben“. So entstanden auf mehreren Ebenen Projekte, von denen wir hier einige vorstellen wollen.

### 5.3 Der Klassenvertrag in der Grundschule

In der Grundschule, welche acht Klassen umfasst, arbeiten die Lehrer mit dem Programm „Eigenständig werden“, welches zur Stärkung der Persönlichkeit der Schüler dient.

Claudia Pelz hat in ihrer zweiten Klasse die besten Erfahrungen mit einem Klassenvertrag gemacht. Zusammen mit der Lehrerin haben die Schüler Regeln aufgestellt, und jedes Kind hat unterschrieben, dass es sich daran halten wird. Um die Regeln im Gedächtnis zu behalten, hängen sie in jedem Klassenraum gut sichtbar aus. „Das ist bei Konflikten sehr hilfreich, weil dann immer wieder darauf verwiesen wird. Man auch merkt, dass es den Kindern wichtig ist.“

In dem Vertrag sind Regeln festgelegt, wie „Wir ärgern uns nicht. Wir lachen uns nicht aus. Wir trösten uns. Wir helfen uns. Wir fragen, wenn wir etwas ausleihen möchten. Wir nehmen dem anderen nichts weg.“

Wenn einmal ein Schüler gegen die Regeln verstößt, „bricht meistens Streit aus, weil die anderen sich dadurch gestört fühlen.“ Dann wird auf die Regeln hingewiesen, und der Streit dementsprechend gelöst.

Auch die selbstevaluative Komponente kommt nicht zu kurz. Einmal pro Schuljahr evaluiert die Klasse die Regeln. Frau Pelz dazu: „Wir überlegen: Welche Regeln brauchen wir? Welche Regeln können wegfallen? Welche Regeln können wir besonders gut schon einhalten?“ So wurde der Regelkatalog Anfang der zweiten Klasse auch erweitert.

#### 5.4 Das Feedback in der Sekundarstufe I

Yvonne Hackbarth, Lehrerin und Hauptschulsprecherin, war von Anfang an sehr aktiv im Bereich der Selbstevaluation. So hat sie in ihrer Klasse das Feedback eingeführt. Darüber hat sie die Lehrer informiert und deren Einverständnis eingeholt.

Alle drei Monate findet in der Klasse ein Feedback statt. Frau Hackbarth verlässt in der Zeit der Diskussion den Raum. Es gibt immer die zwei Schwerpunkte:

- Wie können wir den Unterricht verbessern?
- Wie können wir das Miteinander verbessern?

Die Klassensprecher moderieren die Diskussion. Das haben sie in einer Fortbildung gelernt. Dabei nutzen sie die Methode des Metaplans. „Das läuft immer per Karten, mit Überschriften“, berichtet Frau Hackbarth. Die Klassensprecher erkundigen sich bei den Mitschülern nach den für sie wichtigen Themen. „Und sie müssen auch immer sehr spontan reagieren. Das erfordert eine sehr hohe Flexibilität von den Moderatoren“, stellt Frau Hackbarth fest.

„Mittlerweile hat sich das so ein bisschen eingeschliffen.“ Dadurch, dass die Schüler seit der fünften Klasse Rückmeldungen geben, haben sie gelernt, damit schneller und effektiver umzugehen. Dann stellen die Schüler für jeden Lehrer eine Art Zeugnis aus mit positiven und negativen Punkten sowie mit Verbesserungstipps. Das Zeugnis wird anschließend den entsprechenden Fachlehrer ausgehändigt. Der Fachlehrer kann sich die Ergebnisse ansehen und selbst entscheiden, ob er noch ein Gespräch mit der Klasse führen möchte. „Und es gab schon Momente, wo gesagt wurde, das ist so vehement und so schwierig, dass ein Gespräch stattfinden musste. Aber auch das wurde mit mir vorbereitet“, erzählt Frau Hackbarth weiter.

Anschließend hat sie den Lehrer angesprochen und ihn gefragt, ob er bereit sei, ein weiterführendes Gespräch mit der Klasse zu führen. Wenn der Kollege einverstanden war, wurde das Gespräch weiter vorbereitet. In diesen Gesprächen zwi-

schen der Klasse und dem Lehrer sieht Frau Hackbarth ihre Rolle folgendermaßen: „Wie verkaufen wir unsere Kritik geschickt, ohne dass wir jemanden verletzen? Ich war dann das Zwischenglied zwischen Klasse und Fachlehrer.“

Es wurde ein Vorprotokoll erstellt, welches festlegte, welche Fragen gestellt werden sollten, wie die Kritik formuliert werden sollte. Dann erklärten sich zwei Schüler bereit, das Gespräch zu moderieren. „Und ich habe mich dann wieder rausgehalten. Außer, wenn es Missverständnisse gab.“

Gefragt nach der Atmosphäre meint Frau Hackbarth: „Die Atmosphäre war eigentlich sehr angenehm. Weil alle Parteien gesprächsbereit waren, und das Ziel war klar: Wir wollen das einfach verbessern.“ In einem Fall kam es zu einem zweiten Gespräch, bei dem die Atmosphäre etwas angespannter war. Aber der Lehrer erklärte ich wieder bereit, und sagte: „O.k., dann kucken wir noch mal.“ Im Nachhinein betrachtet stellt sie fest: „Da gibt es immer noch Schwierigkeiten. Aber die Schüler sagen, es ist o.k. Die Grundtendenz stimmt.“

Frau Hackbarth ist zufrieden mit den Ergebnissen des Feedback, stellt aber auch fest: „Da muss man aber auch Kollegen haben, die das auch mitmachen.“ In einem Fall war ein Lehrer nicht zu einem Gespräch bereit. Frau Hackbarth erklärte den Schülern die Situation, worauf diese antworteten: „Och Gott, das sind zwei Stunden in der Woche, ein halbes Jahr...“. Dieser Zeitraum war für die Schüler annehmbar, auch ohne dass eine weitere Klärung stattfand.

## 5.5 Die Pädagogische Jahreskonferenz und die Bilanzkonferenz

Im Mai 2004 fand die zweite große pädagogische Jahreskonferenz der Ganztagschule Osterbrook statt. Dafür nutzten die Teilnehmer ein Gasthaus, das für die Verpflegung sorgte. Alle Lehrer nahmen daran teil, ebenso die Schulleiterin und die Moderatoren. Die gesamte Konferenz dauerte von 9 bis 17 Uhr (siehe Materialhinweis I „Verlaufsplan“).

Zuerst gab es ein gemeinsames Frühstück. Dann fand ein einstündiger gemeinsamer Teil statt, in dem die einzelnen Stufen der Schule (Grundschule, Beobachtungsstufe und Sekundarstufe I) berichteten. Aus der Schule Fischbek wurde eine Kollegin eingeladen, die einen Vortrag zum Streitschlichterprogramm an ihrer Schule hielt. Nach einer kurzen Pause teilten sich die Teilnehmer in drei Gruppen auf, je eine für jede Stufe. Moderiert wurde die Grundschulgruppe von Frau Pelz, die schon Erfahrung mit Moderation hat, die Sekundarstufengruppe von Wolfgang Steiner, dem Netzwerkoordinator des Landes Hamburg im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“.

Frau Pelz beschreibt den Vorgang in ihrer Gruppe wie folgt: „Wir haben die Jahresziele schriftlich dargestellt, haben dann überlegt, welche Ziele wollen wir weiter verfolgen. Was ist gut gelaufen, was ist schlecht gelaufen? Und wir haben uns dann auch neue Jahresziele formuliert. Das ist sehr stark durch visuelle Unterstützung gelaufen. Haben verschiedene inhaltliche Punkte auf Plakate geschrieben, die vom Kollegium durch Punktabfrage bewertet wurden. Und daraus ergeben sich dann ganz schnell Schwerpunkte, die man weiter bearbeitet.“ Die Ziele, die in der Bilanzkonferenz 2003 festgelegt wurden, können Sie im Materialanhang II „Bilanz“ nachlesen.

In der Grundschulgruppe waren zwei Moderatoren vom Suchtpräventionsteam mit dabei. Diese übernahmen auch einen Teil der Auswertung der Evaluation.

Es war geplant, ein halbes Jahr später eine Konferenz zur Überprüfung der Zielerreichung, eine Bilanzkonferenz, durchzuführen. Doch, so Frau Hackbarth, „die hat nicht stattgefunden einfach aus Zeitgründen. Wir haben dann diese Konferenz, ein Jahr später, dazu genutzt. Und das ist im Grunde auch die allererste Konferenz, die sich strukturiert mit Dingen beschäftigt hat, die wir im Jahr davor gemacht haben.“

Frau Hackbarth ließ sich von einem Heft einer anderen Hamburger Schule, die auch am BLK-Programm "Demokratie lernen und leben" teilnimmt, der Theodor-Haubach-Schule, inspirieren und bestand darauf, dass aus der Pädagogischen Jahreskonferenz eine Dokumentation in schriftlicher Form entstehen sollte. Sie berichtet: „Einige Kollegen meinten am Anfang: Öh, Papierverschwendung, was soll das? Wieso bunt? Aber nachher haben dann alle gesagt: Eigentlich ist das ganz gut.“ Zusammen mit der Schulleiterin und einer Kollegin entstand ein Heft zur Jahreskonferenz mit dem Zeitablauf, einem Artikel zum Thema „Verantwortung übernehmen in Schule und Gemeinde“, den Zielen der einzelnen Stufen, Fotos und Protokollen. Frau Hackbarth sieht in dem Heft, auch wenn es einige Arbeit gekostet hat, doch große Vorteile: „Man hat es gleich präsent. Niemand muss in seinen alten Unterlagen wühlen.“

Die Ergebnisse der Überprüfung der Ziele im Jahr 2004 finden sich im Materialanhang II „Bilanz“.

Probleme gab es bei der Pädagogischen Jahreskonferenz in der Gruppe der Beobachtungsstufe (fünfte und sechste Klassen). Die Arbeit in der Gruppe gestaltete sich schwieriger. „Ich denke, die waren unzufrieden, weil es nicht konkret genug war“ berichtet Frau Wolle, „die fünften Klassen hängen noch ein bisschen an der Grundschule und die sechste, das geht schon wieder in Richtung Sek I. Die Beobachtungsstufe hat es immer ein bisschen schwieriger zu arbeiten.“ Außerdem ist das Planen in einer Stufe, die nur aus zwei Jahrgängen besteht, schwierig. Daher gibt es Überlegungen, ob man die Beobachtungsstufe nicht einer der beiden ande-

ren Gruppen zuordnen soll. Auf die Frage, wie sie die Konferenz empfunden habe, antwortet Frau Wolle: „Als sehr konkret, was ganz, ganz wichtig ist für die Kollegen. Dass die aus der Tageskonferenz rausgehen und sagen: Das hat was gebracht.“

Den Wert der Konferenzen sieht Frau Hackbarth so: „Wir kommen zu Ergebnissen, wir sind abprüfbar. Und wir wissen, wer, wie, wann, wofür zuständig ist.“ Wesentlich für Frau Pelz: „Diese **direkte Auseinandersetzung** miteinander und mit dem Programm trifft eigentlich so den Kern der Konferenzen. Dass man da wirklich Zeit hat, sich auszutauschen.“

Nach dem Kern der Konferenzen gefragt, erläutert Frau Hackbarth: „Für mich ist einmal der Kern, dass man dadurch wieder auf eine Metaebene kommt, auch mit Kollegen. Demokratie im Unterricht. Was ist das eigentlich? Man kommt in fachliche Gespräche, die über den Unterricht hinausgehen, die aber wichtig für die Schulkultur sind.“

## 5.6 Pläne für die Zukunft

Langsam werden sich immer mehr Lehrer bewusst, dass Projektarbeit viel Zeit in Anspruch nimmt. Frau Pelz erlebt dies auch: „Was manchmal ziemlich frustrierend ist, dass die Zeit so knapp ist. Dass man zu diesem Ding einfach nicht kommt, weil das Alltagsgeschäft das einfach überlagert.“ Noch fehlt es der Schule an einem Plan, in dem mehr Zeit für die Arbeit an Programmen vorgesehen ist. Aber es wird intensiv daran gearbeitet. So gibt es Überlegungen, neben den schon üblichen monatlichen Konferenzen noch mehr Zeit für Programmarbeit zur Verfügung zu stellen.

Ein großes Ziel sei es, so Frau Hackbarth, „ein Spiralcurriculum zu entwickeln, welches in der Grundschule anfängt (Klassenrat, „Fit und stark“), sich fortsetzt in 5-6 und hoch wächst in 7-10 (die Sekundarstufe I). Die Idealvorstellung ist wieder verstärkt das soziale Lernen, von Klassenrat, eigenverantwortlichem Reflektieren der eigenen Leistung, des eigenen Unterrichtes, hin bis zum Feedback.“

## 5.7 Zur Schule

Die Ganztagschule Osterbrook ist eine Grund-, Haupt- und Realschule mit angegliedertem Hort. Die über 500 Schüler stammen vor allem aus der unteren Mittelschicht und der Unterschicht. Das Umfeld ist großstädtisch. Viele Schüler haben einen Migrationshintergrund. Hamm-Süd ist ein Stadtteil von Hamburg, welcher als sozialer Brennpunkt gesehen werden kann.

## 5.8 Die Materialien

- Ablaufplan der Pädagogischen Jahreskonferenz 2004 (siehe Materialanhang I „Verlaufsplanung“)
- Bilanz der Jahreskonferenz 2004, mit der Überprüfung der Ziele aus dem Jahr 2003 (siehe Materialanhang II „Bilanz“)

## 5.9 Kontakte

Informationen zur Schule und zum Demokratieprojekt finden Sie unter:  
<http://www.schule-osterbrook.de/>

## 5.10 Materialanhang I: Verlaufsplanung der Pädagogischen Jahreskonferenz

### Verlaufsplanung der Pädagogischen Jahreskonferenz

8:30 - 9:00	Offener Eingang - Kaffee und Brötchen
9:00 - 10:00	<b>1. Phase: Orientierung schaffen</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formelle Begrüßung durch Frau Wolle</li><li>- Einführung in den Ablauf durch Frau Hackbarth</li><li>- Berichte aus den einzelnen Stufen (GS Frau Pelz, 5/6 Frau Schöpfer, 7-10 Frau Hackbarth)</li><li>- Offene Fragen</li></ul>
10:00 - 10:15	<b>Pause</b>
10:15 - 13:00	<b>2. Phase: Input und Gruppenarbeit I</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- GS: Input durch Frau Mitzlaff und Herrn Plock</li><li>- Sek I: Input durch Frau Schnell-Abis</li><li>- Stufenbezogene Gruppenarbeit</li><li>- Ziel: Tagesziele und das Jahresziel werden festgelegt</li></ul>
13:00 - 14:30	<b>Mittagspause</b>
14:30 - 16:00	<b>3. Phase: Projektskizzen - Gruppenarbeit II</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tagesziele werden ausgearbeitet (stufenbezogen)</li><li>(Was machen wir? Wann beginnen wir? Wer ist für die Durchführung verantwortlich?)</li></ul>
16:00 - 17:00	<b>4. Phase: Präsentation</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ergebnisse werden in der Gruppenarbeit visualisiert</li><li>- Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt</li></ul>

## 5.11 Materialanhang II: Bilanz der Umsetzung der Jahresziele aus 2003

### **Pädagogische Jahreskonferenz 2004**

Protokoll: Bilanz der Umsetzung der Jahresziele aus 2003

#### **Grundschule**

1. Ein Klassenrat soll in den Klassenstufen 2, 3 und 4 eingerichtet und erprobt werden.

3 Klassen haben damit begonnen

Gründe für die Nichteinführung sind organisatorischer und zeitlicher Art  
Praxisbeispiele aus anderen Schulen wurden nicht erkundet. Die verantwortliche Kollegin ging in Schwangerschaftsurlaub.

2. Lerngruppen- und jahrgangsübergreifendes Arbeiten von Schülern soll erweitert und erprobt werden.

Der Vorlesewettbewerb ist regelmäßiger Bestandteil geworden.

Keine Ausweitung des lerngruppen- und jahrgangsübergreifenden Arbeitens aus organisatorischen Gründen (Zeit, Räume). Hinderlich hat sich die Einführung des LAZ erwiesen.

3. Die Lehrerkompetenz für das Soziale Lernen soll gestärkt werden.

Die Fortbildung zum Thema "Eigenständig werden" hat stattgefunden. Alle Grundschulkollegen (12) und die Sozialpädagogin haben an der zweitägigen jeweils achtstündigen Fortbildung teilgenommen. Jede Kollegin hat einen Arbeitsordner zum Thema erhalten. In allen Klassen wird damit eine Stunde pro Woche gearbeitet.

*Bilanz:* Die gesteckten Ziele wurden fast ganz und gar umgesetzt. Alle Beteiligten sind einen guten Schritt voran gekommen.

#### **Beobachtungsstufe 5/6 (2004)**

1. Gemeinschaftliche Aufgaben übernehmen - die Klasse 5 wird am wöchentlichen Sporttag der Grundschule den Aufbau der Bewegungslandschaft übernehmen. Klassen 5/6 übernehmen weiterhin den Aufbau der Bewegungslandschaft am Sporttag der Grundschule.

2. Feste Klassenpatenschaften sollen eingerichtet werden.

Die Klasse 5a unterstützt die Arbeit in der Grundschule.

3. Klassennachmittage sollen als Ort des Sozialen Lernens genutzt werden. Bereiche des sozialen Lernens sind regelmäßiger Bestandteil der Klassenlehrernachmittage. (Sportprojekte, Beispiele aus "Fit und stark fürs Leben" und Grossmann: Projekte zum sozialen Lernen)

4. Ein konstruktives Konfliktlösungsverhalten soll geübt werden. Klassenrat und Streitschlichtung sind Themen der Klassenlehrernachmittage. Die Umsetzung in die Praxis erfolgt, wenn notwendig auch während der Vormittage. Es wäre wünschenswert, ein konkretes Programm verbindlich von Jahr zu Jahr weiter zu geben. Die Entwicklung eines "Spiralcurriculums" ist erstrebenswert.

5. Verbesserung der Kommunikation

Es bestehen immer noch Defizite in der Kommunikation zwischen den Klassen und den beteiligten Lehrern.

Die Organisation der separaten Stufe 5/6 wird in diesem Zusammenhang in Frage gestellt.

6. Fortbildung

Die Klassenlehrerinnen der Klassen 5 haben an der zweitägigen Fortbildung der Grundschule zum Thema "Eigenständig werden" teilgenommen (s.o.)

*Bilanz:* Die Umsetzung der Ziele unter Punkt 1 und 4 verläuft sehr zufriedenstellend. Punkt 5 muss weiter diskutiert werden (regelmäßige Treffen, Entlastung, etc.).

### **Klassenstufen 7-10**

1. Ein Sozialpraktikumskurs mit Schülern aus Klasse 8-10 soll durchgeführt werden.

Der Kurs hat stattgefunden. Eine Schülerin hat aufgrund der Teilnahme an diesem Kurs einen Arbeitsplatz erhalten.

Die Fortführung ist in Frage gestellt, da die beteiligte Kollegin an eine andere Schule wechseln will.

2. Ein Redetrainingsprogramm für Klassensprecher und Schulsprecher soll mit Schuljahresbeginn anlaufen.

Das Programm wurde erfolgreich durchgeführt. Die Fortführung im nächsten Schuljahr ist aus finanziellen Gründen nicht gesichert. Alternativen der Durchführung werden überlegt.

3. Förderkurse für die Abschlussklassen zur Prüfungs- und Berufsvorbereitung sollen eingerichtet werden.

Der Klassenlehrernachmittag der Abschlussklassen wurde zur Vorbereitung der schriftlichen und mündlichen Überprüfungen genutzt.

Zwei in der Klasse unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer standen pro Woche zwei Schulstunden zu diesem Zweck zur Verfügung.

4. Ein Streitschlichterkurs soll eingerichtet werden.

Siehe Punkt 2. Schüler und Schülerinnen aus diesem Kurs haben an einer öffentlichen Veranstaltung im Ernst-Deutsch-Theater mitgewirkt.

5. Eine Stufenkonferenz 7-10 soll im Februar 2004 stattfinden.

Diese Konferenz zur Zwischenbilanz der oben genannten Ziele hat nicht stattgefunden.

Zu diesem Zeitpunkt hatten die Fachkonferenzen zur Erstellung der Stoffverteilungspläne Vorrang.

*Bilanz:* Viele Ziele sind erreicht worden. Ferner ist eine sinnvolle Verknüpfung mit unserem Demokratieprojekt gelungen.

In der Schule ist ein "Demokratieraum" eingerichtet worden. Er dient u.a. als Tagungsstätte für die Schulsprecher.

Es gibt viele Rückmeldungen auch gerade von Kollegen anderer Schulen und Besuchern über positives Verhalten unserer Schülerinnen und Schüler.

Die Kolleginnen Hackbarth und Konradi haben ein Projekt zu dem Thema "Schüler reflektieren Unterrichtsqualität" durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Hamburg macht Schule 3/04 veröffentlicht worden.

## 6 Umgang mit Geschichte / Konfliktbewältigung und Fremdenfeindlichkeit – Projekte evaluieren am Gymnasium Haldensleben (Sachsen-Anhalt)

**Museumsprojekt** – Schülerinnen führen andere Schüler durch ein Museum und bewerten dies mittels Fragebogen

**Ausländerprojekt** – Schüler behandeln das Leben von Ausländern in Deutschland und bewerten dies mittels Fragebogen (vor und nach dem Projekt)



*Links das neue und rechts das alte Gebäude des Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasiums in Haldensleben*

## 6.1 Das Programm „Demokratie lernen und leben“ am Gymnasium Haldensleben

Architektonisch hat Haldensleben, Kreisstadt nordwestlich von Magdeburg in Sachsen-Anhalt, einiges zu bieten. Ein Teil der mittelalterlichen Stadtmauer steht noch, im alten Stadtkern finden sich viele Häuser aus vergangenen Jahrhunderten. In der Schulstraße findet man gleich zwei Gymnasien, die vor Kurzem fusioniert sind. Eines davon ist das ehemalige Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium. Seit 2002 nimmt diese Schule teil an dem BLK-Programm. Schwerpunkt hierbei der „Umgang mit Konflikten in der Gesellschaft“. Frau Bolle, kommissarische Schulleiterin und Lehrerin für Deutsch, Russisch und Psychologie, ist engagiertes Mitglied der Steuergruppe, die sich mit dem BLK-Programm beschäftigt.

Als Leiterin der Steuergruppe hat sie direkten Einblick in die Projekte, die im Gymnasium stattfinden. Sie erlebt ihre Kolleginnen als sehr offen und gespannt darauf, wie ihre Projekte laufen und wie die Ergebnisse der Befragungen ausfallen. Eine wichtige Aufgabe sieht sie in der Begleitung ihrer Kolleginnen bei der Planung und Durchführung der jeweiligen Projekte. Die Wahl des Projektthemas fiel bei Frau Dr. Rossmüller auf das Thema „Ausländer“, bei Frau Belling auf das Thema „Museumsführung“.

## 6.2 Ausländer – der Mensch neben Dir

Im Gebäude des ehemaligen Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasiums fand vor Kurzem ein Projekt zum Thema „Ausländer – der Mensch neben Dir“ statt. Dr. Dagmar Rossmüller, Lehrerin für Deutsch, Russisch und Sozialkunde, traf den Entschluss, im Fach Sozialkunde mit einer achten Klasse ein Projekt über Fremdenfeindlichkeit und Konfliktbewältigung durchzuführen.

Die Schüler erhielten unterschiedliche Materialien zu den Themen Ausländer, Ausländer in der deutschen Schule, Fremdenfeindlichkeit, fremde Kulturen. Bei der Bearbeitung entstanden Vorträge und Plakate. Aus ein kleines Rollenspiel über den Tagesablauf einer islamischen Familie ging aus dem Projekt hervor. Für dieses Modellprojekt wählte Frau Rossmüller bewusst eine Klasse aus, die sie schon länger kannte. So wusste sie, worauf sie sich bei dieser neuen Art von Projekt einlässt. Die nächste Klasse, in der sie ein ähnliches Projekt durchführen möchte wird dann eine sein, die sie noch nicht so lange kennt.

In einer Stunde besprach die Klasse die Plakate der einzelnen Gruppen. Dabei stellten sich die Schüler als erstaunlich kritisch heraus. Durch die eigenen Erfahrungen angespornt, hinterfragten die Schüler die Arbeiten ihrer Mitschüler, stellten Nachfragen und übten ab und zu auch negative Kritik. „Jetzt gehen sie aber richtig

ans Eingemachte“, dachte sich Frau Rossmüller an einem gewissen Punkt. Insgesamt war die Lehrerin aber sehr zufrieden: „Da sind sehr interessante Sachen herausgekommen. Auch zum Teil sehr fleißige Sachen.“

Sowohl am Anfang des Projekts, wie im Anschluss daran teilte Frau Dr. Roßmüller einen Fragebogen (siehe Materialanhang II „Fragebogen Ausländerprojekt“) in der Klasse aus. Der Fragebogen war entstanden in Zusammenarbeit mit Frau Dr. Kötters-König vom LISA in Halle (Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt). Er beinhaltet unter anderem Fragen zu den Einstellungen der Schüler zu Ausländern.

Um Vergleiche zu ermöglichen, hatte Frau Roßmüller sich ein besonderes Design ausgedacht. Sie ließ die Schüler/-innen den gleichen Fragebogen vor und nach dem Projekt ausfüllen. Beim ersten Mal erklärte sie ihnen, dass es dazu diene, Veränderungen im Lauf der Zeit festzustellen. Zu diesem Vorher-Nachher-Vergleich kam noch der Vergleich mit einer Kontrollgruppe. Die Schüler einer anderen Klasse, in der kein solches Projekt stattfand, füllten den Fragebogen ebenfalls aus. So war auch ein Vergleich zwischen den Klassen möglich.



*Franziska Heinemann und Brian Rosenau haben am Ausländerprojekt mit Begeisterung teilgenommen*

Die Auswertung der zahlreichen Fragebögen übernahm wieder das LISA in Halle. Als Rückmeldung erhielt Frau Roßmüller ein Heft, in dem die Daten statistisch ausgewertet und grafisch dargestellt wurden (siehe Materialanhang IV „Analyse Ausländerprojekt“). Sie hat sich über die umfangreiche Unterstützung sehr gefreut und bestätigt, dass der Service des LISA von großer Hilfe war. Gefragt, wie sie auf die Rückmeldung reagiert habe, antwortet Frau Roßmüller: „Das war natürlich hochinteressant. Sich hinzusetzen und zu kucken. Das ist sehr aufwändig.

Das sieht zwar nicht nach so viel aus, aber das hat eine ganze Weile gedauert.“ Es gab deutliche Veränderungen der Einstellungen der Schüler im Vergleich vorher-nachher, und die allermeisten gingen in eine positive Richtung. Auch der Vergleich mit der Kontrollklasse ergab, dass sich die Einstellungen der Projektklasse besser entwickelt hatten als jene der Vergleichsklasse.

Die Reaktionen der Schüler auf den Fragebogen waren durchweg positiv. Da man ihnen erklärt hatte, wieso sie den gleichen Fragebogen zweimal ausfüllen sollten, hatten sie damit keine Probleme. „Manche Fragen fand ich komisch“, meint eine Schülerin. „Zum Beispiel, ob man einen Ausländer heiraten würde. Ich meine habe nichts gegen Ausländer. Aber woher soll man denn das wissen? Man weiß nicht,

ob man überhaupt heiraten will, und denn solche Fragen beantworten...“ Aber von einigen etwas ungewöhnlichen Fragen abgesehen hatten die Schüler nichts zu bemängeln. Ein Schüler dazu: „Ich fand die Fragen eigentlich in Ordnung.“ Ganz klar war aber auch: Das Projekt hat den Schülern „absolut Spaß gemacht“, so Frau Roßmüller. Die befragte Schülerin meint dazu: „Eigentlich war das richtig schön, so was mal in Sozialkunde mal zu machen. Durch die Gruppenarbeit hat sich jeder schon auf die Soz-Stunde gefreut.“ Die Auswertung besprach Frau Roßmüller kurz mit ihrer Klasse. Sie entschied sich dazu, nur die wesentlichen Befunde kurz zu erläutern.

Was war für Frau Rossmüller der Kern der Befragung? „Das Wesentliche an der Befragung ist, dass man wirklich Grundaussagen erhält, über Denk- und Verhaltensweisen der Schüler. Dass man Veränderungen erkennen kann.“

So sieht sie die Projektarbeit und die anschließende Auswertung davon auch ähnlich wie eine gemeinsame Sportübung: „Einmal der Zusammenhalt, aber auch das Kucken zu dem Anderen.“ Einerseits sei man in der Gruppe tätig, andererseits schaue man den anderen an, und manchmal auch kritisch. Ihre Schlussfolgerung aus dem Projekt: „Das sind so Sachen, wo man sich sagt: Da hast du was erreicht.“

### 6.3 Schüler führen Schüler im Museum

Mit ihrer achten Klasse führte Renate Belling in ihrem Deutschkurs ein Projekt durch. Die Idee war, dass Schüler verschieden geschichtliche Themen aufarbeiten und dann die anderen Schüler der Klasse durch ein Museum führen.

Das Projekt fand statt in Zusammenarbeit mit Museumspädagogen des Haldensleber Museums. In sieben Gruppen à drei Personen suchten die Schüler sich ihr Material zusammen, lernten, wie man ein Referat aufbaut, wie man mit Sachtexten umgeht, wie man vor anderen spricht. Die Vorbereitungszeit betrug sechs Unterrichtsstunden. Danach blieb den Schülern sechs Wochen Zeit, ihre Führung vorzubereiten. Danach verbrachte die Klasse drei Unterrichtsstunden im Haldensleber Museum, wo die Gruppen die anderen Schüler durch das Museum führten und Fragen beantworteten.

Daraufhin verteilt Frau Belling in der Klasse einen Fragebogen (siehe Materialanhang I „Fragebogen Museumsprojekt“), den die Schüler während einer Unterrichtsstunde ausfüllten. Die Idee dazu kam aus der Steuerrunde des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ an der Schule. „Ich muss ehrlich sagen, von mir aus hätte ich das nicht gemacht.“ Dabei spielten Bedenken vor negativen Reaktionen eigentlich keine Rolle, „ich habe es einfach nicht für so wichtig gehalten“, meint Frau Belling. Erst in der Steuergruppe an ihrer Schule und bei Weiterbildungen im Rahmen des BLK-Programms kam Frau Belling in Kontakt mit dem Thema Selbstevaluation.

„Da ich eigentlich ein gutes Verhältnis zu den Schülern habe, die mir gleich gesagt haben, was ihnen nicht gefällt“ hatte Frau Belling Bedenken, einen Fragebogen zu nutzen. Auch der Arbeitsaufwand schien ihr zu groß. Als eine Kollegin auch einen Fragebogen entwarf, ließ sich Frau Belling doch darauf ein. Sie stellte ihre Fragen zusammen, schickt diese zu Frau Dr. Kötters-König vom LISA (Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt) aus Halle, welche daraus einen Fragebogen entwickelte.

In einer Unterrichtsstunde füllten die Schüler den Fragebogen aus. „Die haben nicht gemurrt“ berichtet Frau Belling. Die Fragebögen schickte Frau Belling wieder an das LISA. „Die Auswertung hat Gott sei Dank Frau Dr. Kötters-König gemacht“ stellt Frau Belling fest. Etwa fünf Wochen später erhielt sie ein Heft mit der statistischen Auswertung der Daten und einigen Diagrammen (siehe Materialanhang III „Analyse Museumsprojekt“).

Eine wichtige Erkenntnis aus der Auswertung war für Frau Belling, dass in einer der sieben Gruppen die Zusammenarbeit nicht so gut geklappt hatte. „Das war eine Notgruppe.“ Die Schüler konnten sich ihre Gruppe selbst aussuchen. Das führte dazu, dass drei Schüler, die eher Außenseiter in der Klasse waren, sich in einer Gruppe wiederfanden. Diese Schüler berichteten von Problemen bei Absprachen.

Des Weiteren fällt auf, dass Frau Belling nicht sehr überrascht war, als sie die Auswertung der Fragebögen erhielt. Als sie erwähnt, dass ihre siebte Gruppe das Projekt nicht so positiv wahrgenommen hatte als die anderen Gruppen, meint sie: „Ich konnte es mir denken.“ Selbstevaluation muss nicht immer völlig neue Erkenntnisse bringen. Auch Sachverhalte, die man eigentlich schon vermutet hat, können damit noch einmal deutlicher zu Tage treten.

Da die Schüler die Fragebögen erst am Ende des Schuljahres ausfüllten und die Auswertung daher erst gegen Ende der Sommerferien fertig war, konnte Frau Belling die Ergebnisse nicht noch einmal mit ihrer Klasse besprechen. Sie sieht das als „großes Problem“, denn sie hätte das gerne getan. Weitere Schlussfolgerungen aus dem Fragebogen waren unter anderem, dass den Schülern das Arbeiten in Gruppen viel gebracht und auch sehr gut gefallen hat, dass die Schüler gerne etwas Motivation von außen erfahren hätten, dass sie Probleme mit langfristigen Arbeiten (sich über sechs Wochen Arbeit einteilen) hatten, und dass die Offenheit gegenüber der Meinung anderer Schüler in der Klasse größer geworden ist.

Insgesamt hat diese einstündige Befragung für Frau Belling viel gebracht: „Man kann mit so einer Evaluation eine Menge anfangen.“ Außerdem „hat man es schwarz auf weiß, man kann noch einmal genauer kucken“. Daher steht für ihr nächstes Projekt schon fest: Sie wird wieder eine Befragung mit Fragebögen durchführen. Und diesmal soll zu der Befragung am Ende des Projekts noch eine

Anfangsbefragung hinzukommen. Dadurch kann man besser vergleichen, was sich bei den Schülern im Laufe des Projekts verändert hat. Aber auch Zeit für die Besprechung der Ergebnisse will sie sich dieses Mal nehmen. Denn sie weiß, dass es sich lohnt.

#### 6.4 Die Probleme einer Fusion

Die Gymnasien in Haldensleben sind nicht die einzigen Schulen in Deutschland, die zurzeit fusionieren. Doch solche Fusionen binden immer eine Menge an Energie und Zeit. Frau Bolle dazu: „Die Fusionsphase hat diesen ganzen Prozess natürlich unheimlich erschwert.“ Daher sind die Vorhaben im Rahmen des Programms „Demokratie lernen und leben“ nicht so weit fortgeschritten, wie es ursprünglich geplant war. Dennoch haben es einige engagierte Lehrer zusammen mit der Schulleitung und dem LISA in Halle geschafft, vorzeigbare Projekte durchzuführen, welche evaluiert wurden und allen Beteiligten eine Menge Spaß gemacht haben.

#### 6.5 Pläne für die Zukunft

Auch für das nächste Projekt, ebenfalls zum Thema „Ausländer“, aber in einer anderen Klasse, plant Frau Roßmüller wieder eine umfangreiche Befragung. Sie will bei ihrem **Modell Vorher-Nachher**, wie auch Versuchsklasse-Kontrollklasse bleiben, da sie damit gute Erfahrungen gemacht hat. Darüber hinaus erhielt Frau Bolle in einem landesweiten Treffen, wo sie die Ergebnisse des Ausländer-Projektes darstellte, die Anregung, den Fragebogen ein drittes Mal ausfüllen zu lassen, um zu überprüfen, wie die langfristigen Wirkungen des Projektes bei der befragten Klasse aussehen. Frau Rossmüller gefiel der Vorschlag, so dass sie ihn demnächst umsetzen möchte.

#### 6.6 Methodische Perspektive

Wie auch an anderen Schulen (siehe Berichte zum Gymnasium Rangsdorf und zur Werner-Stephan-Oberschule) fand in Haldensleben die Evaluation der eigenen Projekte auf mehreren Ebenen statt: einmal mit Fragebögen, die das ganze Projekt bewerten sollten, einmal als einfache Gesprächsrunde, die die Arbeiten der Schüler bewerten sollte. Frau Belling nutzte einen klassischen Fragebogen, um Rückmeldungen der Schüler zum Museumsprojekt zu erhalten.

Frau Dr. Roßmüller nutzte ein komplexes Setting, in dem sie einerseits vor und nach dem Projekt den gleichen Fragebogen auswerten ließ, andererseits einer Kontrollgruppe den gleichen Fragebogen gab. So konnte sie sowohl Veränderungen im Laufe der Zeit, bedingt durch das Projekt beobachten, als auch Vergleiche

zu einer Klasse ziehen, welche nicht an dem Projekt teilnahm. Für ein solch professionelles Vorgehen war die Unterstützung durch das LISA von großer Hilfe. So war sichergestellt, dass der Fragebogen gut und zügig ausgewertet werden konnte, und die Daten auf leicht verständliche Art und Weise aufbereitet werden konnten.

Auch die Besprechung der Plakate der einzelnen Gruppen im Projekt stellen eine mögliche Art von Evaluation dar. Dadurch, dass alle Schüler sich selbst intensiv mit dem Thema beschäftigt hatten, war es ihnen möglich, die Plakate ihrer Mitschüler kritisch zu betrachten und zu diskutieren sowie selbst Kritik anzuhören und zu würdigen.

## 6.7 Zur Schule

Das Gymnasium Haldensleben liegt in einem kleinstädtischen Umfeld. Die Schüler kommen aus unterschiedlichen Gemeinden. Der Migrantenanteil der Schülerschaft liegt unter 5%. An der Schule werden regelmäßig Projektwochen durchgeführt. Ebenso gibt es eine aktive Schülermitverwaltung.

## 6.8 Materialien

- Fragebogen zum Museumsprojekt (siehe Materialanhang I „Fragebogen Museumsprojekt“)
- Fragebogen zum Ausländerprojekt (siehe Materialanhang II „Fragebogen Ausländerprojekt“)
- Beispiele einer Rückmeldung vom LISA Halle
  - zum Museumsprojekt (siehe Materialanhang III „Analyse Museumsprojekt“)
  - zum Ausländerprojekt (siehe Materialanhang IV „Analyse Ausländerprojekt“)

## 6.9 Kontakte

Weitere und aktuelle Informationen zum Projekt und zur Schule finden Sie unter:  
<http://www.gym-jahn-haldensleben.bildung-lsa.de/>

## 6.10 Materialanhang I: Fragebogen Museumsprojekt

**Fragebogen zum Museumsprojekt**

FÜR DIE  
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER  
DER KLASSE 8/1

Vorname: .....

Name: .....

- Gruppe 1: Die Steinzeit in der Region
- Gruppe 2: Die Metallzeit in der Region
- Gruppe 3: Der Reitende Roland und seine Zeit
- Gruppe 4: Lebensumstände des Bürgertums zur Zeit des Biedermeiers
- Gruppe 5: Lebensbedingungen der ärmeren Bevölkerungsgruppen
- Gruppe 6: Handwerke im Raum Haldensleben
- Gruppe 7: Der industrielle Aufschwung in Haldensleben

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

im Rahmen des gesamtdeutschen Schulprojektes „Demokratie lernen und leben“ haben wir gemeinsam mit euch unser Museumsprojekt durchgeführt, das mit eurer Museumsführung einen tollen Abschluss gefunden hat.

Weil wir geplant haben, dieses Projekt auch mit anderen Klassen durchzuführen, möchten wir euch mit diesem Fragebogen zu eurer persönlichen Meinung zum Gelingen der Gruppenarbeit und der Museumsführung befragen. Nur so können wir erfahren, was bereits gut gelungen ist und wo wir unsere Arbeit noch verbessern müssen.

Deine ehrlichen Antworten, um die wir dich herzlich bitten, kommen dann den anderen Schülerinnen und Schülern zugute.

Wir bitten dich deshalb sehr herzlich darum, diesen Fragebogen sorgfältig auszufüllen.

Für deine Unterstützung danken wir dir sehr!

Frau Belling und Herr Vogel

1. Mit welchem Ausdruck würdest du die Arbeit in eurer Gruppe beschreiben?

..... (Bitte notieren!)

2. Hast du dich an der Arbeit der Gruppe beteiligt?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

3. Hast du dich in der Gruppe wohlfühlt?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

4. Hast du den anderen zugehört?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

5. Haben die anderen dir zugehört?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

6. Hast du die Meinung anderer toleriert?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

7. Seid ihr im Gespräch vom Thema abgewichen?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

8. Habt ihr über den Arbeitsprozess und dabei evtl. aufgetretene Probleme gesprochen?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

9. Hat eine/r von euch die Gruppenarbeit dominiert?

ja, immer     meistens     gelegentlich     selten

10. Habt ihr die Arbeit in der Gruppe aufgeteilt?

ja             nein

wenn ja, nach welchen Kriterien?

.....

wenn nein, warum nicht?

.....

**11. Wie bewertest du die Aufteilung verschiedener Aufgaben auf die Gruppenmitglieder?**

- sehr hilfreich und wichtig
- eher hilfreich und wichtig
- eher hinderlich
- sehr hinderlich

**12. Bilanz zur Gruppenarbeit**

Bilanzfrage	ja	teils/teils	nein	deine Kritik
Hat sich jeder in deiner Gruppe bemüht mitzumachen?				
Konntest du deine Gedanken und Ideen einbringen?				
Haben sich alle Gruppenmitglieder aufmerksam zugehört?				
Wurde fair und freundlich diskutiert?				
Wurde zielstrebig gearbeitet?				

**13. Bist du mit dem Ergebnis der Gruppenarbeit zufrieden?**

- ja** – zum Gelingen der Gruppenarbeit hat Folgendes beigetragen:

.....

- nein** – das Gelingen der Gruppenarbeit hat Folgendes erschwert:

.....

**14. Was würde die Zusammenarbeit in der nächsten Gruppenarbeit deiner Meinung nach verbessern?**

.....

.....

.....

.....

**15. Was trägt deiner Meinung nach zum Gelingen einer Gruppenarbeit bei? Du kannst mehrere Antworten ankreuzen!**

- Absprachen treffen
- einer bestimmt, was zu tun ist
- aufeinander eingehen
- einer setzt sich durch
- Verantwortung übernehmen
- zwei halten sich zurück
- Aufgaben auf alle Gruppenmitglieder verteilen
- sich aufeinander einlassen
- jeder arbeitet für sich

**16. Bitte bewerte nun die folgenden Aussagen zur Themenwahl deiner Arbeitsgruppe.**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile <u>ein</u> Kästchen an!				
Ich fand es gut, dass sich alle Arbeitsgruppen aus den vorgegebenen Hauptthemen selbstständig für ein Thema entscheiden durften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Arbeitsgruppe konnten wir uns nur schwer bei der Wahl des Themas einigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte viel lieber ein anderes der vorgegebenen Themen bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand es gut, dass jede Gruppe schließlich ein eigenes Spezialthema hatte und es somit keine Überschneidungen gab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Nun geht es darum, wie du dir die notwendigen Informationen und Materialien beschafft hast, die du für die Vorbereitung der Museumsführung benötigst hast.**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile <u>ein</u> Kästchen an!				
Die Erläuterungen von Herrn Hauer während unseres ersten und zweiten Museumsbesuchs mit der Klasse habe ich für die Vorbereitung der Führung nutzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Möglichkeit genutzt, mich mit meinen Fragen direkt an Herrn Hauer zu wenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die selbstständige Information in der Ausstellungshalle war für mein Arbeitsergebnis wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wichtige Informationen habe ich im Geschichtsunterricht bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Vorbereitung der Führung habe ich mir in der Bibliothek Bücher besorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Bücher im Museum waren für mich hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genutzt habe ich auch Bücher von meinen Eltern bzw. Bekannten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gute Informationen zu unserem Thema habe ich im Internet gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Bitte gib im Folgenden an, wie wichtig dir für die Vorbereitung der Museumsführung die möglichen Informationsquellen waren.**

Lies dir die Quellen bitte zuvor gut durch und ergänze auch die letzte Zeile, falls du noch eine andere Quelle genutzt hast.

Für die **wichtigste Quelle** trage in das Kästchen bitte eine **1** ein.  
Die **zweitwichtigste Quelle** bekommt eine **2** usw.  
Vergib bitte für **jede Quelle** eine Nummer.

- ↓
- Erläuterungen von Herrn Hauer während der Museumsbesuche mit der Klasse
  - Gespräch, das ich persönlich mit Herrn Hauer geführt habe
  - selbstständige Information in der Ausstellungshalle
  - Geschichtsunterricht
  - Bücher aus der Bibliothek
  - Bücher aus dem Museum
  - Bücher von meinen Eltern oder anderen Bekannten
  - Internet
  - andere Informationsquelle, und zwar: .....

Bitte einfügen und Rangnummer vergeben!

**19. Im Folgenden geht es um die Museumsführung! Bitte gib an, inwieweit die Aussagen für dich zutreffen.**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile <u>ein</u> Kästchen an!				
Die Hinweise von Herrn Hauer im Museum zur inhaltlichen Gestaltung der Führung waren sehr hilfreich für die Vorbereitung unserer eigenen Führung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die inhaltlichen Hinweise von Herrn Hauer haben sich bei mir Befürchtungen eingestellt, dass ich mit der Führung überfordert sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte mir mehr Unterstützung durch die anderen beiden Mitglieder meiner Gruppe gewünscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeit im Deutschunterricht war ausreichend, um die Museumsführung vorbereiten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die gute Zusammenarbeit in der Gruppe waren wir auf die eigene Führung sehr gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler, die wir durch das Museum geführt haben, waren mit der Führung zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die gute Vorbereitung in der Gruppe habe ich der eigenen Führung durch das Museum mit Freude entgegen gesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Museumsführung haben sich die Mitglieder unserer Gruppe gut ergänzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach der Museumsführung habe ich von den anderen Mitgliedern meiner Gruppe ein positives Feedback bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vor der eigenen Führung hatte ich Angst davor zu versagen, und damit die anderen Mitglieder meiner Gruppe zu blamieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte mir vorstellen, auch andere Museumsgäste durch das Museum zu führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Bist du mit dem Ergebnis der Museumsführung zufrieden?**

**ja** – zum Gelingen der Museumsführung hat Folgendes beigetragen:

.....

**nein** – das Gelingen der Museumsführung hat Folgendes erschwert:

.....

**19. Im Folgenden geht es um die Museumsführung! Bitte gib an, inwieweit die Aussagen für dich zutreffen.**

Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an!	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft vollkommen zu
Die Hinweise von Herrn Hauer im Museum zur inhaltlichen Gestaltung der Führung waren sehr hilfreich für die Vorbereitung unserer eigenen Führung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die inhaltlichen Hinweise von Herrn Hauer haben sich bei mir Befürchtungen eingestellt, dass ich mit der Führung überfordert sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte mir mehr Unterstützung durch die anderen beiden Mitglieder meiner Gruppe gewünscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeit im Deutschunterricht war ausreichend, um die Museumsführung vorbereiten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die gute Zusammenarbeit in der Gruppe waren wir auf die eigene Führung sehr gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler, die wir durch das Museum geführt haben, waren mit der Führung zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die gute Vorbereitung in der Gruppe habe ich der eigenen Führung durch das Museum mit Freude entgegen gesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Museumsführung haben sich die Mitglieder unserer Gruppe gut ergänzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach der Museumsführung habe ich von den anderen Mitgliedern meiner Gruppe ein positives Feedback bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vor der eigenen Führung hatte ich Angst davor zu versagen, und damit die anderen Mitglieder meiner Gruppe zu blamieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte mir vorstellen, auch andere Museumsgäste durch das Museum zu führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Bist du mit dem Ergebnis der Museumsführung zufrieden?**

**ja** – zum Gelingen der Museumsführung hat Folgendes beigetragen:

.....

**nein** – das Gelingen der Museumsführung hat Folgendes erschwert:

.....

! Wenn im Folgenden vom „Museumsprojekt“ die Rede ist, so meinen wir damit sowohl die Museumsführung als auch die Vorbereitung durch die Museumsbesuche und den Unterricht in Gruppenform!

**21. Bitte gib im Folgenden jeweils an, welche Auswirkungen das Museumsprojekt auf dich hatte!**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile <u>eine</u> Kästchen an!				
Ich konnte mein Selbstbewusstsein stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sicherer im freien Reden geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte meine Angst vor dem Auftreten vor anderen abbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, wie man eine ansprechende Präsentation erarbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In puncto Gruppenarbeit bin ich methodisch sicherer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte mich im eigenverantwortlichen Arbeiten üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den anderen in einer Gruppe zusammenzuarbeiten, war für mich eine gute Erfahrung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte üben, anderen Unterstützung zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte üben, meine Arbeitszeit effektiv zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Museumsprojekt habe ich mich überfordert gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe sehr viel Neues über die Geschichte von Haldensleben und seine Umgebung gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Bitte bewerte die folgenden Fragen zu deinem Interesse am Fach Geschichte!**

Vor dem „Museumsprojekt“ war ich an dem Fach Geschichte

- sehr interessiert   
  ziemlich interessiert   
  etwas interessiert   
  recht wenig interessiert   
  gar nicht interessiert

Durch das „Museumsprojekt“ bin ich nun an dem Fach Geschichte

- sehr interessiert   
  ziemlich interessiert   
  etwas interessiert   
  recht wenig interessiert   
  gar nicht interessiert

**23. Bitte bewerte in den einzelnen Kreissegmenten der Zielscheibe an Hand der Aussagen, wie du die Unterstützung durch FRAU BELLING während des Museumsprojektes einschätzt.**

Setze dazu bitte pro Aussage ein Kreuz in einen der Ringe des entsprechenden Kreissegments.  
Je näher dein Kreuz der Mitte der Zielscheibe ist, desto positiver beurteilst du die daran angetragene Aussage.

The target scale consists of a central circle divided into six segments by radial lines. Each segment is further divided into five concentric rings, numbered 1 to 5 from the center outwards. The statements and their corresponding segments are:

- Top-left: Sie hat uns geholfen, wenn wir Probleme hatten.
- Top-right: Sie hat uns gute Tipps gegeben.
- Right: Ihre Unterstützung bei der Vorbereitung der Museumsführung war optimal und ausreichend.
- Bottom-right: Sie hat uns für die Führung Mut gemacht.
- Bottom: Sie hat uns während der Vorbereitung der Führung gelobt, wenn wir gut vorangekommen sind.
- Bottom-left: Sie hat uns während der Vorbereitung der Führung Hinweise dazu gegeben, was wir noch verbessern müssen.
- Left: Sie hat es geschafft, uns mit Begeisterung und Engagement für das Museumsprojekt zu motivieren.
- Far-left: Sie hat uns angespornt.

**24. Bitte bewerte in den einzelnen Kreissegmenten der Zielscheibe an Hand der Aussagen, wie du die Unterstützung durch HERRN VOGEL während des Museumsprojektes einschätzt.**

Setze dazu bitte pro Aussage ein Kreuz in einen der Ringe des entsprechenden Kreissegments.  
Je näher dein Kreuz der Mitte der Zielscheibe ist, desto positiver beurteilst du die daran angetragene Aussage.

Er hat uns geholfen, wenn wir Probleme hatten.

Er hat uns gute Tipps gegeben.

Er hat es geschafft, uns mit Begeisterung und Engagement für das Museumsprojekt zu motivieren.

Seine Unterstützung bei der Vorbereitung der Museumsführung war optimal und ausreichend.

Er hat uns angespornt.

Er hat uns für die Führung Mut gemacht.

Er hat uns wichtige Informationen zu unserem thematischen Schwerpunkt gegeben.

Er hat uns während der Vorbereitung der Führung gelobt, wenn wir gut vorangekommen sind.

**25. Inwieweit konntet ihr beim Museumsprojekt mitbestimmen?**

Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an!	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Unsere Wünsche sind bei der Bildung der Gruppen berücksichtigt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Gruppenarbeit wurden uns Regeln vorgegeben, an die wir uns halten mussten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wir das Thema in der Gruppe bearbeiten, war uns freigestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir konnten selbst darüber bestimmen, welche Informationsquellen wir nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir durften selbst entscheiden, wie wir unsere Führung aufbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Auswahl des Themenschwerpunktes für unsere Gruppe hatten wir Entscheidungsfreiheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben demokratisch darüber abgestimmt, welche Gruppe welches Thema bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte mich in das Museumsprojekt mit meinen Vorstellungen einbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass meine Meinung während des Museumsprojektes keinen interessiert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte während des Museumsprojekts immer wieder die Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



6.11 Materialanhang II: Fragebogen zum Ausländerprojekt

Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium Haldensleben



FRAGEBOGEN  
FÜR  
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wie du sicher weißt, beteiligt sich unsere Schule an dem gesamtdeutschen Schulprojekt „Demokratie lernen und leben“. Im Rahmen dieses Projektes hat sich unsere Schule das Ziel gesetzt, durch verschiedene Aktivitäten im Unterricht die Schülerinnen und Schüler gut auf das Leben in der Zivilgesellschaft, d. h. das Leben nach der Schule, vorzubereiten. Um zu erfahren, wie gut uns das gelingt, wollen wir die Schülerinnen und Schüler von Zeit zu Zeit zu verschiedenen Aspekten befragen. Durch deine Beteiligung an unserer Befragung unterstützt du unser Projekt und trägst dazu bei, dass wir unsere Arbeit einschätzen und verbessern können. Das kommt dann allen Schülerinnen und Schülern deiner Schule zugute.

Wir bitten dich deshalb sehr herzlich darum, diesen Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Die Befragung ist anonym, gib deshalb weder deinen Vornamen noch deinen Nachnamen an. Du kannst ganz ehrliche Antworten geben, denn wir werden im Anschluss alle Fragebögen einsammeln und wollen bei der Auswertung nicht nachvollziehen, wer welchen Fragebogen ausgefüllt hat. Uns interessiert vielmehr, wie die Schülerinnen und Schüler deiner Klasse im Durchschnitt geantwortet haben.

Für deine Unterstützung danken wir dir sehr!

**1. Inwieweit treffen folgende Aussagen für dich bzw. deiner Meinung nach zu?**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile <u>ein</u> Kästchen an!				
Ich bin in bestimmten Situationen durchaus bereit, auch körperliche Gewalt anzuwenden, um meine Interessen durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Gewalt kann man keine Probleme lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin der Meinung, dass es zu viele Ausländer in Deutschland gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gewalt gegen Ausländer lehne ich prinzipiell ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn sich Ausländer bei uns breit machen, muss man ihnen unter Umständen unter Anwendung von Gewalt zeigen, wer der Herr im Hause ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegen Ausländerfeindlichkeit muss man sich aktiv wehren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Stärkere soll sich durchsetzen, sonst gibt es keinen Fortschritt.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Bitte bewerte auch, inwieweit die folgenden Aussagen deiner Meinung nach zutreffen!**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile <u>ein</u> Kästchen an!				
Ausländern kann man in jeder Hinsicht trauen wie Deutschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausländer sollten gleiche Rechte wie Deutsche haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir vorstellen, Ausländer oder Schüler anderer nationaler Herkunft nach Hause einzuladen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menschen, die nach Deutschland kommen, sollten ihr Verhalten der deutschen Kultur anpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendliche verschiedener Nationalitäten sollten auch in entsprechend verschiedene Schulen gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die in Deutschland lebenden Ausländer sind eine Belastung für das soziale Netz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausländer bereichern die deutsche Kultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte mir vorstellen, eine(n) Ausländer(in) oder jemand anderer nationaler Herkunft zu heiraten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ausländer haben Schuld an der Arbeitslosigkeit in Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sollten jeden Ausländer, der in unserem Land leben möchte, willkommen heißen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Welche Nachbarn würdest du okay finden?**

Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an!

	fände ich nicht so gut	wäre mir egal	fände ich gut
ein homosexuelles Paar (Schwule, Lesben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine deutschstämmige Aussiedlerfamilie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Wohngemeinschaft mit mehreren Studenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Familie, die von Sozialhilfe lebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Familie mit dunkler Hautfarbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Familie mit einem behinderten Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine ausländische Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte mir vorstellen, eine(n) Ausländer(in) oder jemand anderer nationaler Herkunft zu heiraten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Man kann sich vielfältig in der Schule beteiligen. Hast du folgendes in deiner Schule bereits gemacht? Oder kommt für dich folgendes in Frage?**

Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an!

	habe ich bereits gemacht	kommt für mich in Frage	kommt für mich nicht in Frage
bei der Schülerzeitung mitzuarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich für das Amt des Klassensprechers zur Verfügung stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit dem Lehrer sprechen, wenn sich die Klasse (oder einzelne Schüler) ungerecht behandelt fühlt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülertreffen mitmachen, bei denen es um Dinge geht, mit denen wir an der Schule nicht einverstanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülerversammlungen mitmachen, bei denen es um Dinge geht, mit denen wir an der Schule nicht einverstanden sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit der Schulleiterin sprechen, wenn wir Probleme mit einem Lehrer haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
an einer Demonstration oder Unterschriftensammlung zu schul- oder bildungspolitischen Fragen teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in der Schülervertretung mitarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5. Wie gehst du mit Kritik um?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile ein Kästchen an!				
Es bringt mich zum Kochen, wenn mich jemand kritisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich leicht angegriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte Kritik aus und setze mich ernsthaft mit Kritik auseinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn andere mich kritisieren, überlege ich genau, ob sie mit ihrer Kritik recht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Streit überlege ich zuerst, ob ich etwas Falsch gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn andere mich kritisieren, nehme ich Sie ernst und versuche, mich zu bessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir egal, wenn mich jemand kritisiert – ich mache sowieso immer alles richtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Wie verhältst du dich bei Konflikten?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile ein Kästchen an!				
Wenn sich zwei streiten, versuche ich zu schlichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich auf jemanden wütend bin, versuche ich, ihn fertig zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Streit schreie ich andere schon mal an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Durchsetzung meiner Interessen kann ich sehr hartnäckig sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich im Recht bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bereit, über Probleme ausführlich zu diskutieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche, mich bei Problemen mit den anderen zu einigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich steigere mich leicht in einen Streit hinein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Streit mit anderen Schülern bekomme, kann ich dies meist durch Reden klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bereit, nicht immer meinen Standpunkt durchzusetzen, sondern auch andere zum Zuge kommen zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um mich durchzusetzen, muss ich manchmal auch Gewalt anwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Streit versuchen wir, im gemeinsamen Gespräch die Probleme zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besseren Schülern den schlechteren helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Gib zum Abschluss bitte auch an, inwieweit folgende Aussagen deiner Meinung nach zutreffen!**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft vollkommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile ein Kästchen an!				
Ich toleriere die Meinung von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich achte die Standpunkte anderer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stehe anderen bei, wenn sie Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ehrlich gesagt, gehen mich meine Mitschüler nicht viel an, jeder muss selbst sehen, wie er zurecht kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bereit, auf andere Rücksicht zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir halten in unserer Klasse fest zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Klasse akzeptieren wir, wenn jemand anders ist als wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Klasse sind die meisten nur mit sich selbst beschäftigt, für die Probleme der anderen interessiert sich kaum einer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Gib bitte auch bei den folgenden Aussagen an, ob sie für dich zutreffen!**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft vollkommen zu
Bitte kreuze in <u>jeder</u> Zeile ein Kästchen an!				
Ehrlich gesagt gehen mich die anderen Schüler nicht viel an, jeder muss selbst sehen, wie er zurechtkommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand aus meiner Klasse fertig gemacht wird, versuche ich, ihm/ihr zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe bei schwierigen Dingen nicht gleich auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin immer bemüht, Zeitvereinbarungen einzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An mich gerichtete Aufgaben erledige ich ordentlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bereit, mich für das Amt des Klassensprechers zur Verfügung zu stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was später alles passiert, liegt nicht in meiner Hand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

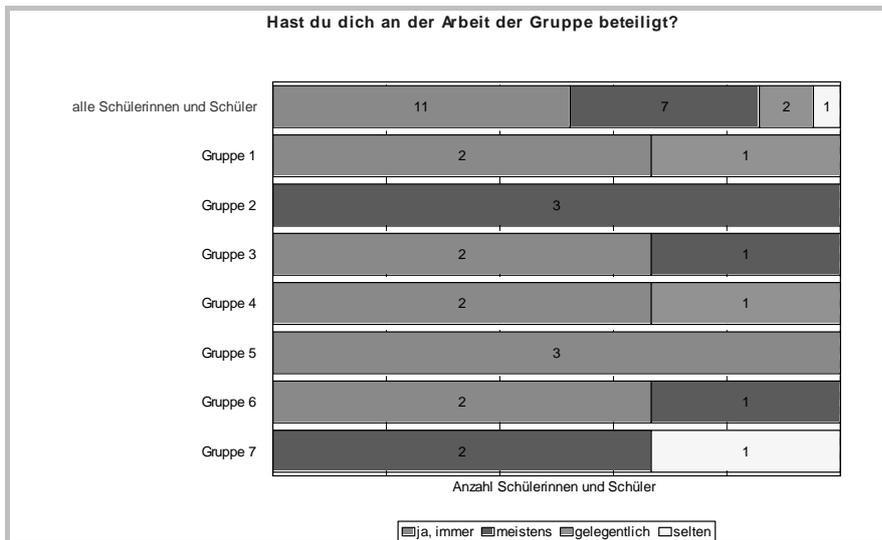
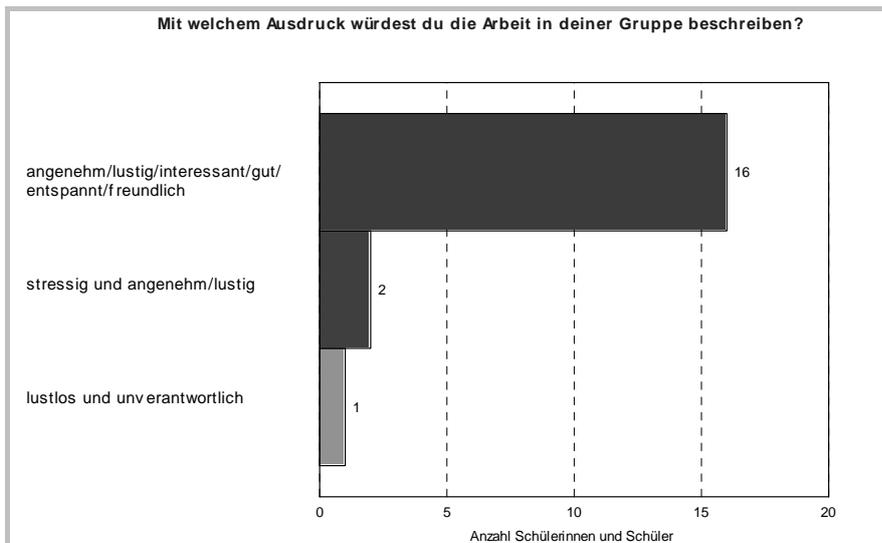


## 6.12 Materialanhang III: Analyse Museumsprojekt

Frau Belling und Herr Vogel

### Museumsprojekt

Auswertung der Schülerbefragung



### Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Gruppenarbeit

Pro	Contra
17 Schüler	2 Schülerinnen und Schüler
Begründung der Zufriedenheit/Unzufriedenheit	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ zusammengearbeitet und alles zusammen abgesehen</li> <li>○ Zusammenhalt, gegenseitiges Helfen und Mut machen</li> <li>○ jeder dem anderen zugehört und im Team gearbeitet</li> <li>○ öfter getroffen und keine Einzelarbeit</li> <li>○ Gruppe selbst aus Freunden zusammengestellt</li> <li>○ mit Freunden arbeiten, interessantes Thema</li> <li>○ Zusammenarbeit</li> <li>○ Arbeitsteilung, Zusammenarbeit mit Freunden</li> <li>○ gutes Verständnis</li> <li>○ jeder brachte Ideen und Wissen ein</li> <li>○ gut verstanden, Arbeit aufgeteilt</li> <li>○ viel Material im Museum</li> <li>○ Beteiligung aller und gegenseitige Ratschläge</li> <li>○ austauschen und gutes Gruppenklima</li> <li>○ alles zusammen besprochen und bearbeitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ keiner zugehört; dazwischengequatscht; allein wäre effektive</li> <li>○ nicht angestrebtes Ergebnis erreicht</li> <li>○ zu spät mit der intensiven Gruppenarbeit begonnen</li> </ul>

### Verbesserungsvorschläge für zukünftige Gruppenarbeit

keine Vorschläge (es kann nichts mehr verbessert werden)	3 Schüler
andere Gruppe; alle mehr Lust haben; alle zuhören; nicht dazwischen reden; alle bemühen; nicht anschreien sondern Ideen Meinungen tolerieren	1 Schüler
andere Gruppenstruktur (dass man sich Gruppe selbst aussuchen darf - mit Leuten, mit denen man klarkommt / andere Gruppengröße)	2 Schüler
Gruppen mit einbeziehen (????)	2 Schüler
größeres Zeitbudget (im Unterricht, Freizeit) und zielstrebigere arbeiten	6 Schüler
besseres Zusammenarbeiten in Gruppe (vertragen, tolerieren, einbringen)	3 Schüler
anderes Arbeitsthema	1 Schüler

### Kriterien für eine gelingende Gruppenarbeit

<b>Rang 1</b>	aufeinander eingehen	20 Zustimmungen
<b>Rang 2</b>	Aufgaben auf alle Gruppenmitglieder verteilen	19 Zustimmungen
<b>Rang 3</b>	Absprachen treffen	18 Zustimmungen
<b>Rang 4</b>	Sich aufeinander einlassen	11 Zustimmungen
<b>Rang 5</b>	Verantwortung übernehmen	9 Zustimmungen
<b>Rang 6</b>	Einer bestimmt, was zu tun ist	1 Zustimmung
<b>Rang 7</b>	Einer setzt sich durch Zwei halten sich zurück Jeder arbeitet für sich	0 Zustimmungen 0 Zustimmungen 0 Zustimmungen

### Rangliste der Wichtigkeit von Informationsquellen für die Vorbereitung der Museumsführung

<b>Rang 1</b>	Selbstständige Information in der Ausstellungshalle	Mittlere Priorität 2,0
<b>Rang 2</b>	Erläuterungen von Herrn Hauer während der Museumsbesuche mit der Klasse	Mittlere Priorität 3,3
<b>Rang 3</b>	Gespräch, das Schüler persönlich mit Herrn Hauer geführt hat	Mittlere Priorität 3,7
<b>Rang 4</b>	Internet	Mittlere Priorität 4,3
<b>Rang 5</b>	Bücher aus dem Museum	Mittlere Priorität 6,1
<b>Rang 6</b>	Bücher aus der Bibliothek	Mittlere Priorität 6,4
<b>Rang 7</b>	Bücher von Eltern oder anderen Bekannten	Mittlere Priorität 6,5

## 6.13 Materialanhang IV: Analyse Ausländerprojekt

### Ergebnisse der Selbstevaluation am Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium Haldensleben

Vergleich: Ausgangslage 2003 – 1. Wiederholungserhebung 2004

Kontrollklasse	1:	21 Schüler/innen
Normalklasse	2:	19 Schüler/innen

#### Inhalt

#### I. Grundauszählung 2004 für die Kontrollklasse und die Normalklasse

#### II. Vergleich 2003 - 2004

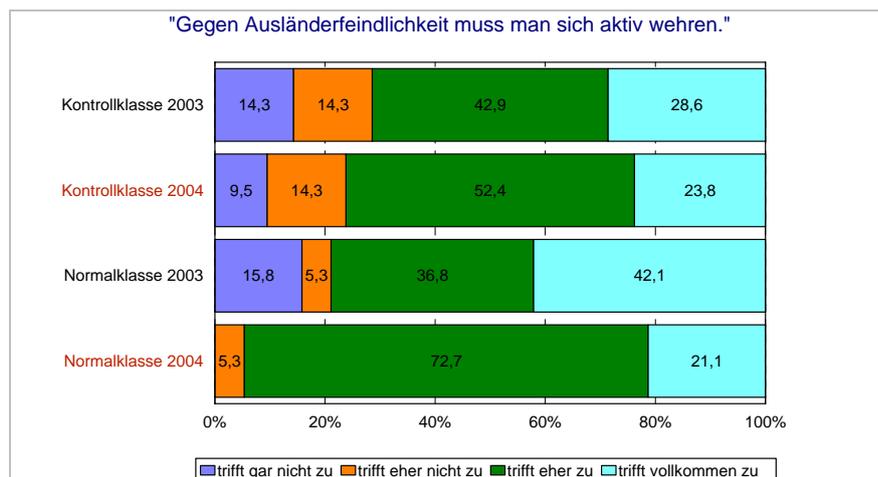
<b>1. Kriterienbereich „Ausprägung von extremistischen Einstellungen“</b>	2
1.1 Skala „Ausländerfeindlichkeit“	2
1.2 Skala „Offenheit für Ausländer und Ablehnung von Ausländerfeindlichkeit“	4
1.3 Skala „Gewaltablehnung“	6
1.4 Ablehnung bestimmter Bevölkerungsgruppen als Teil der persönlichen Lebenswelt	8
<b>2. Kriterienbereich „Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme“</b>	9
<b>3. Kriterienbereich „Wertvorstellungen“</b>	11
3.1 Skala „Soziale Anerkennung und Wertschätzung“	11
3.2 Skala „Pünktlichkeit und Höflichkeit bei gleichzeitiger Ich-Orientierung“	13
3.3 Skala „Ehrgeiz und Beflissenheit“	15
<b>4. Kriterienbereich „Positives Klassenklima“</b>	17
<b>5. Kriterienbereich „Demokratische Kompetenzen“</b>	19
5.1 Skala „Konfliktfähigkeit“	19
5.2 Skala „Kritikfähigkeit“	21
5.3 Skala „Problemlösefähigkeit (Kompromissbereitschaft, Argumentationsfähigkeit)“	23
5.4 Skala „Rücksichtslose Selbstbehauptung“	25

## 1.2 Skala „Offenheit für Ausländer und Ablehnung von Ausländerfeindlichkeit“

Die Skala „Offenheit für Ausländer und Ablehnung von Ausländerfeindlichkeit“ umfasst die folgenden Variablen:

Richtung	Code	Variable (entsprechend der Richtung angepasst)
-	f1e	Wenn sich Ausländer bei uns breit machen, muss man ihnen nicht unter Umständen unter Anwendung von Gewalt zeigen, wer der Herr im Hause ist.
+	f1f	Gegen Ausländerfeindlichkeit muss man sich aktiv wehren.
+	f2g	Ausländer bereichern die deutsche Kultur.

### Auswertung der Referenzvariablen f1f



## 2. Kriterienbereich „Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme“

Man kann sich vielfältig in der Schule beteiligen. Zustimmung (habe ich bereits gemacht/kommt für mich in Frage) in Prozent				
Kontrollklasse		Verantwortungsbereich	Normalklasse	
2003	2004		2003	2004
kurzfristig angelegte Formen der Verantwortungsübernahme mit geringem Zeitaufwand				
86	86	an einer Demonstration oder Unterschriftensammlung zu schul- oder bildungspolitischen Fragen teilnehmen	79	74
71	81	bei Schülerversammlungen mitmachen, bei denen es um Dinge geht, mit denen wir an der Schule nicht einverstanden sind	79	79
67	72	mit der Schulleiterin sprechen, wenn wir Probleme mit einem Lehrer haben	74	53
79	72	bei Schülertreffen mitmachen, bei denen es um Dinge geht, mit denen wir an der Schule nicht einverstanden sind	69	47
85	95	mit dem Lehrer sprechen, wenn sich die Klasse (oder einzelne Schüler) ungerecht behandelt fühlt	56	63
langfristig angelegte Formen der Verantwortungsübernahme mit großem Zeitaufwand				
57	48	in der Schülervertretung mitarbeiten	53	42
52	24	bei der Schülerzeitung mitzuarbeiten	39	21
48	48	mich für das Amt des Klassensprechers zur Verfügung stellen	37	42

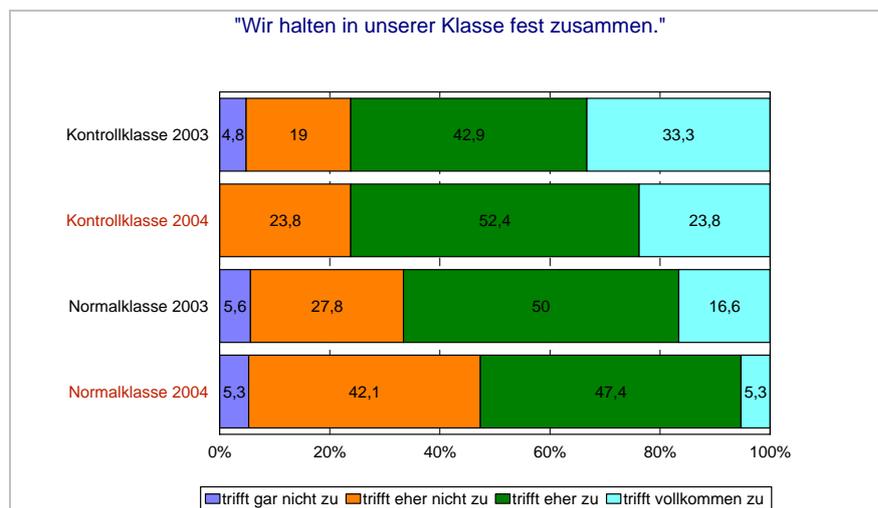
Raum für Notizen:

#### 4. Kriterienbereich „Positives Klassenklima“

Die Skala „Positives Klassenklima“ umfasst die folgenden Variablen:

Richtung	Code	Variable (entsprechend der Richtung angepasst)
+	f7f	Wir halten in unserer Klasse fest zusammen.
+	f7g	In unserer Klasse akzeptieren wir, wenn jemand anders ist als wir.
-	f7h	In meiner Klasse sind die meisten nicht nur mit sich selbst beschäftigt, für die Probleme der anderen interessiert sich nicht kaum einer.

#### Auswertung der Referenzvariablen f7f



## Literatur

- Arnold, F. & Faber, K. (2000): Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Seelze/Velber: Kallmeyer
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (2002) (Hrsg.): Handreichung Schulinterne Evaluation. Materialien zur Unterstützung der Hamburger Schulen bei ihrer Evaluationsarbeit. Hamburg. Online verfügbar unter: [http://www.hamburger-bildungsserver.de/hais/Handreichung\\_Evaluation.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/hais/Handreichung_Evaluation.pdf)
- Buhren, C. G., Killus, D. & Müller, S. (2001): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung: 6. Dortmund: IFS
- Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (Heft 96). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
- Eikenbusch, G. (1997): Der kleine Methodenkoffer. Evaluation kann man nicht einfach nachmachen – man muss sie aber auch nicht jedes Mal neu erfinden. Pädagogik 5, 30-34
- Gonon, P., Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (2001): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung – Analyse und Perspektiven. Aarau: Sauerländer
- Haindl, M. Pieslinger, U. & Comenius-Team (2002): Abenteuer Evaluation. Geschichten aus dem Schulalltag über Projekte und deren Qualitätsüberprüfung. Innsbruck: StudienVerlag
- Hanzer, H. & Spindler, M. (1999): Wie kriegt man den Karren wieder flott? oder: Evaluativ-planerische Sequenzen als Steuerungshilfen in Entwicklungsprozessen. In: E. Radnitzky & M. Schratz (Hrsg.), Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag

- Kaeding, P., Richter, J., Siebel, A. & Vogt, S. (2005) (Hrsg.): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch. Weinheim: Beltz
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz
- MacBeath, J., Meuret, D. & Schratz, M.: Praktischer Leitfaden für die Selbstevaluation. o.J. o.O.
- Moser, H. (1999): Selbstevaluation. Einführung für Schulen und andere soziale Institutionen. Zürich: Pestalozzianum
- Müller-Kohlenberg, H. & Beywl, W. (2002): Standards der Selbstevaluation. Entwurfsfassung Juni 2002 im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. Online verfügbar unter:  
[http://www.degeval.de/ak\\_soz/index.htm](http://www.degeval.de/ak_soz/index.htm)
- Radnitzky, E. & Schratz, M. (1999) (Hrsg.): Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002): Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Innsbruck: StudienVerlag
- Stern, C. & Döbrich, P. (1999) (Hrsg.): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Vötter, M. (1999) (Hrsg.): Spiegel aufstellen. Zur Praxisreflexion und Selbstevaluation an Schulen. Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol, Bd. 11. Bozen: Pädagogisches Institut

## Links

### Weitere Internet-Ressourcen zum Thema Selbstevaluation

**<http://www.selbstevaluation.de/>**

Unter dieser einschlägigen Adresse finden Sie eine knappe theoretische Einführung und Begriffsbestimmung von Selbstevaluation durch Prof. Dr. Kähler von der Fachhochschule Düsseldorf.

**<http://www.degeval.de/>**

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) befasst sich unter anderem mit Selbstevaluation und hat dazu Standards erarbeitet, die hier zur Verfügung gestellt werden. Die Quintessenz der Standards: Selbstevaluationen erfordern vereinbarte und gesicherte Rahmenbedingungen und sie sollten nützlich, durchführbar, fair und genau sein!

**<http://lmz.bildung-rp.de/aktuelles/EFQM-Schulen.htm>**

Hier finden Sie ein Online-Handbuch zur Entwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM), das aus dem wirtschaftlichen Kontext stammt. Das Handbuch definiert 9 Kriterien und 33 Elemente des EFQM-Modells für den Bereich des schulischen Bildungswesens und will damit die Grundlage für die Durchführung von Entwicklungsprozessen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen bieten.

**<http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/index.htm>**

**<http://www.ifs.uni-dortmund.de/fobis/Instrumente/instrume.htm>**

Das Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund bietet hier einen Werkzeugkasten an: Interview-Leitfäden und Fragebögen, die im Rahmen der BLK-Modellversuche „Selbstevaluation von Schule“ und „Qualitätssicherung durch Evaluation“ von Schulen entwickelt wurden, z.B. Fragebogen für Lehrer/-innen zum Thema Lehrerselbstverständnis oder Schüler/-innenfragebogen (5. Klasse) zum Thema „Sozialverhalten“.

**<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/uekontaktschulen/medio/Arbeitshilfen/EvSel.htm>**

Das Landesinstitut Nordrhein-Westfalens bietet auf dieser Seite etliche Arbeitshilfen für die schulische Selbstevaluation an. Unter der Rubrik „Evaluation und Schulentwicklung“ gibt es hilfreiche Materialien zur Frage, wie durch Evaluation Entwicklungsprozesse beginnen, „wie der Innovationswürfel ins Rollen kommt“ und wie Datenfeedback gestaltet werden kann.

**<http://www.qis.at>**

Diese kontinuierlich aktualisierte Seite des österreichischen Projektes „Qualität und Schule“ bietet in seinem Methodenpool eine Vielzahl von Fragebögen und offenen Methoden, die detailliert beschrieben werden.

**<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER>**

Folgende Artikel aus der Reihe „Werner Stangls Arbeitsblätter“ des an der Universität in Linz lehrenden Psychologen und Pädagogen Werner Stangl bieten einen sehr differenzierten Überblick zum Thema. Von daher eignen sie sich besonders zur vertiefenden Einarbeitung.

- Der Fragebogen
- Die Formulierung von Fragen für Fragebögen
- Praktische Regeln zur Formulierung von Fragebögen
- Das Interview

**[http://www.schule-und-co.de/dyn/bin/2050-2364-1-evaluation\\_in\\_der\\_schule\\_unterrichtsevaluation.pdf](http://www.schule-und-co.de/dyn/bin/2050-2364-1-evaluation_in_der_schule_unterrichtsevaluation.pdf)**

Über die im Internet verfügbare pdf-Datei können Sie sich das folgende Heft oder Teile davon bequem ausdrucken:

Herrmann, J. & Höfer, C. (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung  
In diesem Heft findet man neben einer knappen Einführung zum Thema (S. 69-71) vor allem sechs praxiserprobte und ausführlich kommentierte Beobachtungsbögen (S.72-81). Zu folgenden Themen werden Sie dort fündig: Beobachtungsbogen für Gruppenarbeit (Berufskolleg & Gymnasium), Beobachtungsbogen zur Kommunikation in Kleingruppen (Grundschule), Selbsteobachtungsbogen zur Kommunikation (Sek. I), Selbst- und Gruppenbeobachtung zur Kommunikation in Gruppen (Sek. II).

**<http://www.netzwerk-pse.org/index.htm>**

Die Seite des Netzwerks Pädagogische Schulentwicklung (Oberasbach) versammelt eine Vielzahl von erprobten Fragebögen und „anderen Methoden“ zur Evaluation auf Klassen- und auf Schulebene. Darunter befinden sich auch einige Materialien zur Schülerelbstevaluation.

**<http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/index.html>**

Die Seite „Evaluationsinstrumente für Schulen (eis)“ des Landesbildungsservers Baden-Württemberg ist momentan wahrscheinlich die ausführlichste Informationsseite zum Thema Selbstevaluation. Die dort zu findende Methodenkiste enthält u.a. auch zahlreiche, meist fragebogenartige Materialien zur Schülerelbstevaluation von Unterricht sowie Schul- und Klassenklima.

### Weitere schulische Beispiele für Selbstevaluation

**<http://www.modellversuche.bildung-lsa.de/demokra/evaluation-frame-1.html>**

Auf dieser Homepage werden sämtliche Selbstevaluationsvorhaben der Schulen in Sachsen-Anhalt im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ vorgestellt und die entsprechenden Materialien als Download zur Verfügung gestellt.

**<http://www.evangelisches-gymnasium-meinerzhagen.de/Padagogik/evaluation/index.html>**

Das Evangelische Gymnasium Meinerzhagen dokumentiert seine Evaluationsaktivitäten auf diesen Seiten sehr anschaulich und stellt die verwendeten Instrumente zum Download zur Verfügung. Um einige Beispiele zu nennen: Schüler/-innen evaluierten unter jeweils spezifischen Fragestellungen das Modul „Lernen lernen“, das in der 11. Jahrgangsstufe Methodenkompetenzen stärken soll, ebenso wie ein Unterrichtsprojekt im Fach Religion zum Umgang mit dem Tod, aber auch die Berufsberatung, die durch Eltern erfolgt, oder die seit vielen Jahren etablierten Aufenthalte im Schullandheim.

**[http://www.grg23vbs.ac.at/So\\_arbeiten\\_wir/index.php](http://www.grg23vbs.ac.at/So_arbeiten_wir/index.php)**

Ein österreichisches Gymnasium berichtet auf diesen Seiten über die Ergebnisse einer Selbstevaluation zum Thema „Transparenz von Leistungsbeurteilung“, das durch eine Klasse im Rahmen des Ethik-Unterrichtes durchgeführt wird. Der verwendete Fragebogen steht als Datei zur Verfügung.

**<http://www.vts-grossalmerode.de/profil/schulprogramm/fotoevaluation.htm>**

Fotoevaluation einer Schule in Großalmerode. Hier wird die Evaluation von Schüler/-innen in Selbstregie durchgeführt. Teilnehmende sind hier jedoch nur die Schülerinnen, die „an der aktiven Gestaltung ihrer Schule interessiert sind“ und in ihrer Freizeit die Fotoevaluation erarbeiten. Die Fotoevaluation, die von der Schülervertretung organisiert wird, ist Teil des schulinternen Evaluationsprogramms, die die Schule und ihr Programm als „dynamisches System“ weiterentwickeln hilft. Die Prozesshaftigkeit der Fotoevaluation wird hier betont, da sie nicht nur Aktuelles, sondern auch Entwicklungen bildlich festhalten und darstellen kann.



## Demokratie-Bausteine Selbstevaluation

Mehr Informationen zu Selbstevaluation finden Sie auf der Homepage des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“:

**[www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)**

> Materialien > Demokratie-Bausteine > Selbstevaluation

### **Selbstevaluation – was ist das?**

Die eigene Tätigkeit in der Schule immer wieder systematisch unter die Lupe zu nehmen und sich darüber auszutauschen, ist ein wichtiges Element von nachhaltiger Schulentwicklung und zeichnet eine lernende Schule aus. Einführung in Wesen und Nutzen der Selbstevaluation.

### **Selbstevaluation – wie geht das?**

Die Auswertung der eigenen Arbeit im Sinne einer Selbstevaluation ist kontinuierlich – man kann die Auswertung als einen Kreislauf verschiedener Schritten verstehen. Welche Schritte gilt es zu gehen?

### **Selbstevaluation mittels Befragungen**

Befragungen sind immer dann das richtige Evaluationsverfahren, wenn Sie auf umfassende und genaue Art in Erfahrung bringen wollen, wie Stand und Entwicklung bestimmter Bereiche Ihrer Schule von den Schüler/-innen, Lehrer/-innen oder auch Eltern erfahren und eingeschätzt werden.

### **Selbstevaluation mittels Beobachtungen**

Dem alltäglichen Blick zeigt sich meist nur eine Seite der Wirklichkeit. Erst ein zweiter, dritter oder auch vierter Blick eröffnet die Sicht auf andere Seiten. Hier finden Sie Anregungen zur Durchführung kollegialer Unterrichtsbeobachtungen.

### **Selbstevaluation mittels Dokumentenanalyse**

Nicht alle Fragestellungen, die man im Rahmen einer (Selbst-)Evaluation untersuchen möchte, erfordern eigens eine Erhebung neuer Informationen. Schulen haben oft schon vielmehr Informationen oder Datenmaterial zur Verfügung, als ihnen bewusst ist!

### **Selbstevaluation mit und für Schüler/-innen**

Selbstevaluation ist nicht nur etwas für Erwachsene! Auch Kinder und Jugendliche wollen und sollten ihre individuellen und gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesse sowie ihre Lebensverhältnisse in der Schule verantwortungsbewusst mitgestalten können.

### **Exkurs: Fotoevaluation**

Fotoevaluation bietet einen methodisch interessanten und zugleich unüblichen Weg, Schule wahrzunehmen und zu verändern. Im Mittelpunkt steht dabei die Fragestellung: Wo in der Schule fühlen sich Schüler/-innen wohl, wo unwohl?

**Exkurs: Arbeit mit Portfolio**

Ein Portfolio (ital. für „Brieftasche“) ist eine gängige Beurteilungsform bei Künstler/-innen und Journalist/-innen. Wie kann ein Portfolio in der Schule und im Unterricht eingesetzt werden?

**Rückmeldung (I): Rückmeldungen gestalten****Rückmeldung (II): Ergebnisse sichtbar machen****Rückmeldung (III): Gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen**

Ist die Datenerhebung durchgeführt, stellt sich die spannende Frage nach den Ergebnissen. Im ersten Baustein gibt es eine Einführung in die Gestaltung von Rückmeldeprozessen. Im zweiten Baustein geht es um die eigentliche Auswertung von erhobenen Daten, während der dritte Baustein vertieft, wie Evaluationsergebnisse für verschiedene Zielgruppen präsentiert und diskutiert werden können.

**Selbstevaluation für Schulleitungen**

In diesem Demokratie-Baustein geht es zum einen um die Möglichkeiten für eine Selbstevaluation der Schulleitung unter dem Aspekt „Demokratische Schulkultur“ und zum anderen um die Aufgaben, die Schulleitung in Bezug auf die Entwicklung einer Selbstevaluationskultur an einer Schule hat. Dabei werden neben konkreten Verfahren (z.B. Fragebögen oder Jahresgespräche) auch die Erfahrungen von Schulleitern aus den BLK-Programmschulen mit Selbstevaluation vorgestellt.

**Selbstevaluation mittels Großgruppenverfahren**

Selbstevaluation führt in der Regel dazu, dass mehr Menschen mehr miteinander reden. Wie gestaltet man Kommunikation zwischen sehr vielen Beteiligten so, möglichst viele konstruktiv und themenorientiert miteinander kommunizieren, dass das Wichtigste gesagt und sichtbar wird und, nicht zuletzt, dass das Gesagte auch Folgen hat?

[www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)

**Die Internetseite des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“**

- ▲ *aktuelle Informationen zu Demokratiepädagogik und demokratischer Schulkultur*
- ▲ *reflektierte Erfahrungsberichte aus den BLK-Programmschulen*
- ▲ *zahlreiche Materialien als Download*
- ▲ *Schuldatenbank*
- ▲ *Newsletter*

Programträger:



gefördert von:

