



# Der Weg vom Qualitätsziel zu Standards guten Unterrichts

Dr. Wolfgang Hissnauer

Lehrerfortbildung: Eine wichtige berufliche **Hilfe!**

# Vorwort

Es gibt bei einer Reihe von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsame und offensichtlich nicht leicht zu überwindende Hindernisse, schneller und effizienter zu Veränderungen in der Schule zu kommen und Innovationen mit dem Kollegium anzupacken.

Es ist zum einen das Wagnis Neues zu lernen und damit Altes zu verlassen. Dies schafft Unsicherheit und Risiko und wird nicht ohne gute Aussichten angegangen. Ein zweiter Grund mag in der eingeschränkten Motivation liegen, sich auf etwas Unbekanntes einzulassen. Diese beiden Hemmnisse sind sicher schwer anzugehen, da sie die Person in ihren persönlichen Haltungen und Bewertungen betreffen und mit starken Emotionen besetzt sein können.

Zwei weitere Gründe scheinen da schon eher beeinflussbar. Wie in der Begegnung mit vielen Lehrerinnen und Lehrern in Fortbildungsveranstaltungen offenbar wird, ist es einmal die große Fremdheit gegenüber dem (nun trotzdem nicht mehr ganz neuen) Verständnis von Schule und den damit verbundenen Begrifflichkeiten. Eine weitere Hürde scheint dort zu bestehen, wo diese Begrifflichkeiten (wie zum Beispiel „pädagogische Diagnostik“ oder „Evaluation“) mit anderen Inhalten und Bewertungen gefüllt sind. Eine der häufigsten Einschätzungen ist die: „Das haben wir doch immer schon gemacht“. Das verleitet nicht wenige zur Feststellung, dass sie schon immer diagnostiziert bzw. evaluiert haben und dass sie durch ihr traditionelles Handeln auch schon immer diesen Ansprüchen genügt haben.

Vielleicht bietet sich hier für Sie als Schulleiterin bzw. Schulleiter am ehesten eine Angriffsmöglichkeit, ein argumentativer Zugang, denn auf die Veränderung von Begriffsinhalten hinzuarbeiten und neue Qualitäten im Handeln einzuführen bedeutet eher auf der rationalen und kognitiven Ebene anzusetzen als an Werten oder damit verbundenen Affekten und Emotionen.

Eine große inhaltliche Hilfe ist dabei der „Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinland-Pfalz“, besonders wenn es wie in dieser Darstellung um das Verständnis und die Weiterentwicklung von Unterricht geht. In diesem Bereich Unterricht ist die neue Terminologie vielleicht besonders fremd und anspruchsvoll, der Gewinn bei einer Veränderung des (gemeinsamen und kollegial abgestimmten) Handelns jedoch dafür besonders groß. Und das nicht nur bei der vordergründig auf die Lehrerinnen und Lehrer bezogenen Diskussion, sondern vor allem, wenn sie auf die Schülerinnen und Schuler bezogen ist, worauf es in erster Linie ankommt.

Dr. Wolfgang Hissnauer

# Inhalt

	Seite
<b>1 Die Terminologien und ihre Bedeutung</b>	<b>4</b>
<b>2 Qualitätsziele, -kriterien, -indikatoren und -standards</b>	<b>6</b>
2.1 Qualitätsziele	6
2.2 Qualitätskriterien	7
2.3 Qualitätsindikatoren	7
2.4 Qualitätsstandards	8
<b>3 Trainingsaufgabe</b>	<b>9</b>
<b>4 Qualität von Unterricht</b>	<b>9</b>
<b>5 Beispiele für Kriterien und Indikatoren guten Unterrichts</b>	<b>10</b>
5.1 Eine Gesamtübersicht	11
5.2 Weitere Beispiele zur Anreicherung des Handelns	15
<b>6 Gestaltungsbeispiel eines Fragebogens</b>	<b>17</b>
<b>7 Zeitpunkte der Definition von Kriterien und Indikatoren</b>	<b>18</b>
<b>8 Methodische Möglichkeiten</b>	<b>19</b>
<b>9 Literatur</b>	<b>19</b>

# 1 Die Terminologien und ihre Bedeutung

Qualitätsorientierung und Evaluation haben Terminologien und Kompetenzansprüche in die Schule gebracht, auf die viele Lehrerinnen und Lehrer wie auch, Ihre Schulleiterinnen und Schulleiter nicht gefasst waren. Auch heute noch, nach einigen Jahren, ist ein kompetenter Umgang mit diesen Terminologien und dem dahinter stehenden Auftrag vielen noch nicht ausreichend geläufig. Trotz der großen Zahl neuer Begrifflichkeiten und Inhalte im schulischen Kontext soll in diesem Beitrag nur auf diejenigen eingegangen werden, die eng auf Qualitätsarbeit und Evaluation von Unterricht bezogen sind.

Hinter den eingeführten Begrifflichkeiten Qualitätsziel, Qualitätskriterien, Qualitätsindikatoren und Standards verbirgt sich der Anspruch, ein Thema, einen Inhaltsbereich so weit zu definieren, dass im Kollegium mit gleichen Termini und, was noch wichtiger ist, mit gleichen Begriffsinhalten annähernd gleiches gemeint ist. Dies ist nämlich *die* Voraussetzung dafür, Konsens herzustellen und nach diesem Konsens auch möglichst identisch zu handeln. Durch die **Operationalisierung** kann auch eine viel feinere Justierung in Richtung des gewünschten oder erforderlichen Handelns stattfinden, indem man nämlich bestimmte Kriterien oder Indikatoren ausschließt oder priorisiert.

Es erweist sich immer wieder als schwierig, zu einer sach- und fachgerechten Analyse von Kriterien und Indikatoren zu kommen. Das ist meist dann der Fall, wenn die eigenen Kompetenzen nicht auf differenziertem Wissen und ebensolchen Erfahrungen gründen (Welche wichtigen Aspekte sind relevant bei „Schüleraktivierung“?.., Welche sind von Bedeutung für meine Schülerinnen und Schüler und unter den gegebenen Bedingungen?...). Da bietet es sich an, im **Kollegium** nach Kompetenzen zu suchen oder auf die in Zeitschriftenaufsätze oder Monografien niedergeschriebener **Erfahrungen von Praktikern** zurück zu greifen. Zahlreiche schriftliche Quellen reagieren auf diesen erkannten Bedarf in der Praxis oder sind Ergebnisse **empirischer Erkenntnisse**.

Mag auch die Vielfältigkeit und Differenziertheit solcher Beiträge noch so groß sein, sie bieten keine Gewähr dafür, dass das, was an Differenzierung und Operationalisierung notwendig ist, den **eigenen Ansprüchen und Ziele** genügt. Die Relevanz von Kriterien oder Indikatoren definiert sich nämlich über die Schülerinnen und Schülern, (außerschulische Lernprozesse, Vorwissen, Kompetenzen, Lerntechniken etc.), die schulischen bzw. unterrichtlichen Bedingungen, die Merkmale der Lern- und Leistungssituation oder die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer (fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen) und nicht zuletzt über deren Persönlichkeit. Daher ist es geradezu gefährlich das zu tun, was sich in der Praxis immer wieder zeigt, nämlich die Kriterien und Indikatoren über die Verfügbarkeit geeignet erscheinender Quellen zu definieren, statt über die eben genannten Faktoren und Bedingungen.

Um es den Lehrkräften in einem Kollegium nicht zuzumuten, die Suche nach „geeigneten“ Zielen, Kriterien und Indikatoren selbst zu bestimmen, sie mühsam zusammenzutragen und vor allem valide Kenntnisse der empirischen Unterrichtsforschung zum Maßstab zu machen, wurden in allen Bundesländern **Orientierungs- oder Referenzrahmen** entwickelt. Diese stellen daher als *Orientierungsrahmen* (und nicht als endlich definierter Arbeitskatalog!) sicher, dass die Ziele von Schule landeseinheitlich definiert sind (weil sie auf empirisch fundierter Grundlage stehen) und somit zu Recht Vergleichbarkeit zwischen Klassen und Schulen ermöglichen.

Diese Orientierungs- oder Referenzrahmen definieren nicht nur die Kriterien und Indikatoren von unterrichtlichem Handeln, sie beziehen sich gleichermaßen auch auf alle anderen rele-

vanten Bereiche, die Schule ausmachen: z.B. die Leistung von Schulleitung oder die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern eines Kollegiums. Damit wird deutlich, dass die unterrichtsrelevanten Kriterien und Indikatoren immer auch in **Beziehung zu anderen schulischen Faktoren und Bedingungen** stehen.

Dies bedeutet nun nicht, dass damit alles Handeln definiert wäre über „von außen“ verordnete Kriterien und Indikatoren. Vielmehr sind die Schulen und jede einzelne Lehrkraft aufgerufen, entsprechend den oben genannten Faktoren (Schülerkompetenzen, Unterrichtsgestaltung, äußere Bedingungen usw.) die Kriterien und Indikatoren in den Mittelpunkt schulischen Lernens und Lehrens zu stellen, die Bedeutung für die gewollte und geplante pädagogische und erzieherische Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Bedingungen und in Orientierung an den **Zielen der eigenen (guten!) Schule** zu kommen.

Mit Erscheinen des **Orientierungsrahmens Schulqualität** wurde in **Rheinland-Pfalz** eine vom allgemeinen Sprachgebrauch abweichende Terminologie eingeführt. Als Schulleiterin und Schulleiter sollten Sie sich daher mit Blick auf die Kolleginnen und Kollegen Ihrer Schule darauf verständigen, welche Terminologie gelten sollte, um eine begrifflich einheitliche Verständigung in Sachen Qualität und Evaluation möglich zu machen und kommunikativ eindeutig zu gestalten.

- Mit dem Begriff **Felder** sind die drei (Haupt-) Bereiche *Rahmenbedingungen, schulische und unterrichtliche Prozesse und Ergebnisse und Wirkungen* gemeint, also die Gesamtheit qualitätsrelevanter Arbeit.
- **Bereiche** sind definiert als Untergliederungen der Felder. Am Beispiel der schulischen und unterrichtlichen Prozesse wären dies *Schulleitung und Schulmanagement, Schulleben, Ziele und Strategien sowie Unterrichtsqualität*.
- Jeder Bereich ist noch einmal unterschieden in mehrere **Dimensionen**. Am Beispiel der Unterrichtsqualität sind dies *Klassenmanagement, lernförderliches Unterrichtsklima, Motivierung, Klarheit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung, Schülerorientierung und Unterstützung, Aktivierung, angemessene Methodenvariation sowie Konsolidierung und Lernerfolgssicherung*.
- Die Dimensionen unterscheiden sich wiederum in **Kriterien**. Ein solches Kriterium wäre hinsichtlich des Klassenmanagements zum Beispiel der *Umgang mit Störungen*.
- Das Kriterium Umgang mit Störungen wird dann noch unterschieden in verschiedene **Indikatoren**. Ein solcher Indikator wäre im Beispiel Umgang mit Störungen die Aussage *„Die Lehrkraft behält den Überblick im Unterrichtsgeschehen“*.

Durch den Paradigmenwechsel der Qualitätsorientierung und dem Perspektivenwechsel, Schule von den Ergebnissen des pädagogischen Handelns her zu denken, sind Operationalisierung dieses Anspruchs und Überprüfung des Handelns durch Evaluation ins Spiel gekommen und Rechenschaftslegung möglich und notwendig geworden. Dadurch wird evident, warum Evaluation erforderlich ist: um **validere Einschätzungen** über die Qualität des eigenen Handelns zu erlangen. Nur so ist es möglich kontrollieren zu können, wo Nachsteuerung unumgänglich ist oder es gilt die erzielte Qualität zu sichern.

## 2 Qualitätsziele, Qualitätskriterien, Qualitätsindikatoren und Qualitätsstandards

Ziele, Kriterien, Indikatoren und Standards schulischer Qualität gehören zu den wesentlichen Begrifflichkeiten im Qualitätsmanagement. Buhren charakterisiert diese Begrifflichkeiten folgendermaßen:

- **Ziele** gehen der Frage nach: Was will ich erreichen? (**Konzeptebene**)
- **Kriterien** präzisieren die Ziele: Wie und womit will ich dies erreichen? (**Handlungsebene**)
- **Indikatoren** untersuchen die Praxis: Woran kann ich erkennen, dass damit die Ziele erreicht werden? (**Transferebene**)
- **Standards** definieren den Grad des Erfolgs oder des Misserfolgs (**Bewertungsebene**).

Ziele, Kriterien, Indikatoren und Standards setzen voraus, dass sich die Akteure im Qualitätsprogramm und in der Evaluation einig sind, welche Ziele und Inhalte sie mit bestimmten Begriffen verbinden. Die genannten Begriffe sollen nun einer differenzierteren Betrachtung unterzogen werden.

### 2.1 Qualitätsziele

Ziele werden entweder von außen (Kultusverwaltung, Schulbehörde) festgelegt und durch das Qualitätsprogramm der Schule und gegebenenfalls durch ihr Leitbild oder ihr Schulprofil bestimmt. Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Qualitätsprogramms ist einer Schule damit *die* Möglichkeit und Notwendigkeit gegeben, aus dem Kollegium heraus drei wichtige Perspektiven als Fragen zu formulieren:

- Was läuft in meinem Unterricht gut?
- Was könnte ich verbessern?
- Wie bewerten meine Schüler(innen) den Unterricht?

Die gleichen Fragen, jedoch adäquat formuliert, könnten bzw. sollten daher auch den Schülerinnen und Schülern gestellt werden. Dies kann geschehen, indem von diesen erfragt wird, wie sie den Unterricht einschätzen, was ihnen bei der Erreichung der Lernziele hilft bzw. Probleme bereitet und welche Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung förderlich erschienen. Die Zielfindung kann sich damit in Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung unterscheiden. Durch die Verbindung der Selbsteinschätzung (Lehrkräfte) mit der der Schülerinnen und Schüler (Fremdeinschätzung) entstehen validere Aussagen (z.B. Was sehen meine Schüler/innen und ich ähnlich und unterschiedlich). Dadurch wird eine Grundlage für eine realistische Zieldefinition gelegt. Neben der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bringen auch die Eltern an manchen Stellen eine wichtige (Außen-)Kompetenz ein und erweitern die Perspektive der Betrachtung.

Hilfreich für die Formulierung von Zielen kann die Orientierung an der so genannten SMART-Regel sein, die Zielformulierungen eine Qualitätsvorgabe macht. Ziele sollten demnach folgende Eigenschaften haben:

<b>Spezifisch</b>	(situations- und personenorientiert)
<b>Messbar</b>	(überprüfbar)
<b>Aktionsorientiert</b>	(auf konkrete Handlungen bezogen sein)
<b>Realistisch</b>	(überschaubar und inhaltlich begrenzt)
<b>Terminiert</b>	(zeitlich festgelegt) sein.

## 2.2 Qualitätskriterien

Kriterien stellen die Handlungsebene der Zielformulierungen dar. Sie sind eng mit den Indikatoren verknüpft, denn je nachdem, wie ein Kriterium formuliert ist, fallen auch die Indikatoren unterschiedlich aus. Für Kriterien und Indikatoren gelten vier zentrale Aussagen:

- Die Qualität des Kriteriums wird durch eine Anzahl von Indikatoren bestimmt.
- Die Auswahl der Indikatoren ist abhängig von der jeweiligen Praxis in der Schule, z.B. im Unterricht.
- Je mehr Indikatoren als erfüllt gelten, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Qualität des Kriteriums erreicht wird.
- Indikatoren sind nicht gleichwertig, sondern sie besitzen unterschiedliche Gewichtungen, die vor der Umsetzung von Maßnahmen als Handlungsschwerpunkte ebenso definiert sein müssen wie die Schwerpunkte der späteren Evaluation.

## 2.3 Qualitätsindikatoren

Damit die Kriterien für die qualitätsvolle Umsetzung im Sinne des Orientierungsrahmens und des Qualitätsprogramms, für Diagnose sowie Evaluation des Handelns tauglich sind, kommt es darauf an, ihnen Indikatoren zuzuordnen und sie durch Indikatoren zu präzisieren, an denen sich konkret ablesen lässt, ob und wie weit das einzelne Kriterium im Unterricht realisiert und überprüft werden kann.

Die Entwicklung von Indikatoren erfüllt aber auch einen weiteren unverzichtbaren Anspruch: Nur mit den in einer Klasse, Klassenstufe, einer Fachkonferenz oder in einem Kollegium einer Schule (gemeinsam!) entwickelten Indikatoren ist es möglich, zu gleichen Definitionen und Handlungsmaßstäben und -zielen für die Unterrichtsgestaltung an der eigenen Schule zu kommen.

Beim Formulieren von Indikatoren sind folgende Regeln zu beachten, und zwar vor allem dann, wenn sie in standardisierte Befragungs- und Beobachtungsinstrumente eingebunden werden. Sie müssen folgende Eigenschaften besitzen:

- eindeutig formuliert (einen Sachverhalt pro Indikator beinhalten)
- neutral formuliert (eine Bewertung gehört nicht in den Indikator, sondern erfolgt auf Grund der zu bewertenden Antwortvorgaben)
- einfach und kurz formuliert.

Die beschriebenen Zusammenhänge sollen an einem ersten Beispiel aufgezeigt werden:

**Ziel:** - Schülerzentrierter Unterricht

**Kriterien:** - es gibt regelmäßig leistungsdifferenzierte Angebote  
 - Lehrer geben die Minimal- und Maximalforderungen bekannt  
 - ...

**Indikatoren:** - Schüler können von einfachen bis zu komplexen Aufgabenstellungen auswählen.  
 - Schüler haben die Möglichkeit, eine quantitative Auswahl zu treffen.  
 - Schülern stehen zur Erreichung ihrer Lernziele individuelle Zeiträume zur Verfügung  
 - ...

Entscheidend kann dabei sein, ob die Ziele, Kriterien, Indikatoren und Standards auf der Lehrer- oder auf der Schülerebene formuliert werden oder im Abgleich zwischen den Erfahrungen und Erwartungen beider Gruppen.

## 2.4 Qualitätsstandards

Geht es auch darum festzustellen, was gute oder zufrieden stellende Qualität ist, die es an der eigenen Schule zu erhalten gilt, könnte man von **Standards** reden. Sie können übernommen oder ausgehandelt werden und sind qualitativer oder quantitativer Art. Standards legen fest, was in einem Kollegium für einen bestimmten Bereich und die dafür entwickelten Kriterien und Indikatoren unter guter oder zufrieden steller Qualität verstanden wird. Damit sind Standards das Ergebnis eines kollegialen Aushandlungsprozesses und definieren einen Erwartungswert. Ein Standard beinhaltet immer auch einen pädagogischen und / oder kognitiven Anspruch.

Am Beispiel der Leseförderung könnte ein Kollegium für die unterschiedlichen Indikatoren Standards festlegen, welche die Schülerinnen und Schüler z.B. am Ende des dritten Schuljahres erreicht haben sollten:

Indikator trifft zu für % der Schüler(innen)	100	75	50	25	0
Schülerinnen und Schüler präsentieren Texte mit Hilfe von Bildern, Plakaten, Folien			X		
Schülerinnen und Schüler formulieren mündlich einen Fortgang des Textes		X			
Schülerinnen und Schüler stellen eigene Bücher vor	X				
Schülerinnen und Schüler schreiben selbst kleine Drehbücher				X	

### 3 Trainingsaufgabe

Überlegen Sie sich alleine oder mit einer Kollegin bzw. Kollegen einen möglichen Schwerpunkt für notwendige Optimierungsmaßnahmen im Unterricht.

- Wählen Sie für diese Optimierungsmaßnahme drei Ziele aus
- Bestimmen Sie für zwei dieser Ziele drei Kriterien
- Suchen Sie für je zwei Kriterien nach Indikatoren
- Legen Sie Standards für die Indikatoren bzw. Kriterien fest.

Tragen Sie die Ergebnisse in die nachstehende Tabelle ein:

Projekt:			
Ziele:	Kriterien:	Indikatoren:	Standards:

### 4 Qualität von Unterricht

Da Unterricht in der Schule höchste Priorität hat, das „Kerngeschäft“ darstellt, soll diesem Thema nun besondere Aufmerksamkeit zu teil werden. Noch relativ abstrakt könnte das Qualitätsziel von gutem Unterricht durch folgende Qualitätskriterien definiert werden.

Unterricht sollte:

- zielorientiert sein,
- den Beteiligten zu einem weiteren Horizont verhelfen,
- sich an gemeinsamen Interessen / Fragestellungen orientieren,

- möglichst Fragestellungen nachgehen, die den Charakter offener Probleme besitzen,
- Umwege und Fehler als Lerngelegenheiten nutzen,
- den unterschiedlichen Kompetenzen der Beteiligten Gelegenheit zur Entfaltung geben,
- die Leistungsfähigkeit der Beteiligten herausfordern,
- Interaktionen innerhalb der Lerngruppe als Instrument zu Lernfortschritten fördern,
- für Überraschendes offen sein,
- sich an Regeln orientieren, die den Bedürfnissen der Lernenden und den Erfordernissen des Lernprozesses dienen.

Angenommen, diese Definition von gutem Unterricht fände Ihre Zustimmung und die Ihres Kollegiums, hätten Sie es mit einer (vielleicht zu) großen Zahl von Kriterien tun. Wenn Sie nun weiter davon ausgehen, dass jedes dieser Kriterien nur durch eine wiederum große Zahl von Indikatoren zu beschreiben wäre, drängt sich eine sehr praktische Frage auf, welche der Kriterien und Indikatoren besondere Priorität hätten. Diese Frage ist von zwei Seiten her zu beantworten:

- Welche Definition von gutem Unterricht lässt sich aus dem Orientierungsrahmen Schulqualität ableiten und stimmt diese mit Ihren Zielvorstellungen Ihres Kollegiums überein?
- Welchen Merkmalen muss „guter“ Unterricht an unserer Schule im Besonderen genügen?

Über diese beiden Fragen gelangt man zu einer weiteren Reihe von Fragen, die im Verlaufe des Qualitätsprozesses beantwortet werden müssen:

- Welche Impulse werden / können durch den Orientierungsrahmen Schulqualität zur Festlegung von Kriterien und Indikatoren gegeben werden?
- Welche Maßnahmen pädagogischer Diagnostik im Sinne von Optimierungsmaßnahmen sind an unserer Schule erforderlich?
- Welche Kriterien bzw. Indikatoren sind als Ergebnisse der Diagnostik zu ergänzen?
- Welche Kriterien und Indikatoren sind nun endgültig zu formulieren?
- Welche Indikatoren prägen unsere Interventionen (Förderung oder Verhalten)?
- Welche Methoden zur Realisierung der Intervention sind erforderlich?
- Welche Indikatoren werden (bereits jetzt!) als Indikatoren zur späteren Evaluation festgelegt?

## 5 Beispiele für Kriterien und Indikatoren guten Unterrichts

An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die in Kapitel IX dargestellten Kriterien und Indikatoren guten Unterrichts aus dem rheinland-pfälzischen Orientierungsrahmen Schulqualität darzustellen. Dieser ist in allen Schulen eingeführt, den Kolleginnen und Kollegen vertraut (!) und Basis für die Qualitätsorientierung von Unterricht.

## 5.1 Eine Gesamtübersicht

Stattdessen soll am Beispiel des Amtes für Volksschulbildung im Kanton Luzern die Gesamtheit der Kriterien guten Unterrichts wiedergegeben werden. Die hier dargestellten Indikatoren beschreiben konkret, woran die formulierten Ansprüche guten Unterrichts beobachtbar sind (sein können). Sie zeigen also an, an welchen konkreten Handlungen, Erscheinungsformen und Ereignissen diese im Unterricht ablesbar sind. Und sie sind aus der Aufgabe und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer formuliert. Für ein interessiertes Kollegium könnte dies eine Fundgrube zur Ergänzung der Kriterien und Indikatoren aus dem Orientierungsrahmen Schulqualität oder der eigenen und bereits definierten Merkmale sein.

Kriterium	Indikatoren
<p>1.</p> <p>Selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen</p>	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermöglicht im Unterricht, dass die Mehrzahl der Schüler(innen) aktiv bei der Sache sind.</li> <li>• motiviert Schüler(innen) zu eigenem Tun.</li> <li>• nimmt Ideen der Schüler(innen) auf und entwickelt sie weiter.</li> <li>• lässt den Schüler(innen) Zeit zum selber Lösungen auszuprobieren und diese zu erarbeiten.</li> <li>• akzeptiert die unterschiedlichen Arbeitstempi der Schüler(innen).</li> <li>• reagiert wertschätzend auf Lösungsvorschläge von Schüler(innen).</li> <li>• führt Schüler(innen) zu einem konstruktiven Umgang mit Fehlern.</li> <li>• setzt Lern- und Unterrichtsformen ein, die Eigenaktivität der Schüler(innen) ermöglichen.</li> </ul>
<p>2.</p> <p>Selbstverstehendes Lernen und Lehren</p>	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• räumt Zeit ein zum Ausprobieren und Entdecken.</li> <li>• nimmt Rücksicht auf die individuellen Lernmethoden und Lerntempi.</li> <li>• lässt die Schüler(innen) selbstständig arbeiten.</li> <li>• lässt Lösungen präsentieren und diskutiert diese mit der Klasse oder in der Gruppe.</li> <li>• motiviert die Schüler(innen) zur gegenseitigen Zusammenarbeit und Unterstützung.</li> <li>• sorgt dafür, dass sich die Schüler(innen) untereinander konstruktive Rückmeldungen geben.</li> <li>• reflektiert mit den Schüler(innen) ihren Lernprozess.</li> <li>• lässt die Schüler(innen) ihren eigenen Erfahrungsschatz in den Unterricht einbringen.</li> <li>• lässt im Unterricht verschiedene Lernstrategien zu.</li> <li>• unterstützt das Lernen durch positive Feedbacks.</li> <li>• berät die Schüler(innen) bei der Lösungssuche.</li> </ul>

<p>3. Steuerung des Unterrichtsgeschehens</p>	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientiert über das Unterrichtsziel und den Ablauf der Lektionen.</li> <li>• gibt klare Arbeitsanweisungen.</li> <li>• sorgt dafür, dass alle Schüler(innen) die Aufgabenstellung verstehen.</li> <li>• sorgt dafür, dass sich alle Schüler(innen) im Unterricht einbringen können.</li> <li>• erkennt Störungen, geht den Ursachen nach und entwickelt Lösungen.</li> <li>• lenkt durch vorbereitete Fragen und Impulse zu Verbindungen von Vorwissen mit neuem Stoff.</li> <li>• strukturiert den Lehr- und Lernprozess.</li> <li>• ist geduldig und geht auf die Bedürfnisse der Schüler(innen) ein.</li> <li>• wählt Lehrformen, die zum Ziel und zum Inhalt passen.</li> <li>• unterscheidet klar zwischen lehreraktiven und schüleraktiven Unterrichtsphasen.</li> <li>• sorgt für ein lernförderndes Klima des gegenseitigen Respekts.</li> <li>• ermöglicht ein Lernumfeld, in dem konzentriertes Arbeiten möglich ist.</li> </ul>
<p>4. Übersichtlichkeit des Unterrichts für die Schülerinnen und Schülern</p>	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informiert in einem Einstieg über den Verlauf des Unterrichts.</li> <li>• macht die Erwartungen an die Schüler(innen) transparent.</li> <li>• vergewissert sich, ob die Schüler(innen) ihre Ausführungen verstehen</li> <li>• sorgt dafür, dass Schüler(innen) sich individuelle Ziele setzen.</li> <li>• sorgt für eine ruhige Lernatmosphäre.</li> <li>• visualisiert Unterrichtsinhalte, Ziele, Lerntechniken und Lernaufträge.</li> <li>• ermöglicht einen hohen Anteil echter Lernzeit, in der die Schüler(innen) ihre gesetzten Ziele erreichen können.</li> <li>• geht auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden ein.</li> <li>• berät die Lernenden individuell.</li> <li>• nimmt auf die unterschiedlichen Lerntempi und –wege der Lernenden Rücksicht.</li> <li>• sorgt für die Ergebnissicherung am Ende des Unterrichts.</li> <li>• sorgt bei einem freien Gespräch für eine Zusammenfassung für die Sicherung der Lernergebnisse.</li> </ul>
<p>5. Leistungsorientierter Unterricht</p>	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientiert sich am Lehrplan.</li> <li>• unterrichtet fachlich kompetent.</li> <li>• orientiert sich am aktuellen Stand in den einzelnen Fächern.</li> <li>• zeigt in verständlicher Sprache auf, was sie von den Schüler/innen erwartet.</li> <li>• bespricht mit den einzelnen Schüler(innen) ihre individuellen Leistungserwartungen.</li> <li>• fördert die Verantwortung für den eigenen Lernprozess der Schüler(innen).</li> <li>• sorgt dafür, dass die Schüler(innen) ihren individuellen Lernzielen entsprechend gefordert sind.</li> <li>• ermuntert die Schüler(innen) zu weitergehenden Überlegungen.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• weiß den Lernfortschritt mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten zu messen.</li> <li>• verstärkt durch positive und ermutigende Rückmeldungen die Leistungsbereitschaft der Schüler(innen).</li> <li>• erläutert seine Leistungsrückmeldungen in klaren, insbesondere für die leistungsschwachen Schüler(innen) nachvollziehbaren Worten.</li> <li>• beurteilt die Leistungen der Schüler(innen) gerecht.</li> </ul>
6. Förderorientierter Unterricht	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ist ein aufmerksamer Gesprächspartner.</li> <li>• berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Kinder.</li> <li>• verstärkt gute Ansätze der Schüler(innen) und freut sich mit ihnen an ihren Fortschritten.</li> <li>• fördert leistungsschwache und leistungsstarke Schüler(innen) entsprechend ihren Voraussetzungen.</li> <li>• schafft in der Beurteilung einen Bezug zu den deklarierten Lernzielen.</li> <li>• bietet gezielte – für die Schüler(in) verständliche - Hilfestellungen beim Üben an.</li> <li>• stellt Lern- und Übungsmaterialien zur Verfügung, die so gestaltet sind, dass die Schüler(innen) ihren Schwierigkeitsgrad selbst abmessen können.</li> <li>• kontrolliert und würdigt die Hausaufgaben.</li> <li>• fördert die Lernstrategien der einzelnen Schüler(innen).</li> <li>• hat täglich benötigtes Übungsmaterial sofort zur Verfügung.</li> <li>• schafft ein Klima, in dem sich die Schüler(innen) getrauen nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder Hilfe benötigen.</li> </ul>
7. Positives Lernklima	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• geht respektvoll mit den Schüler(innen) um.</li> <li>• spricht mit den Lernenden in wertschätzender und motivierender Art und Weise.</li> <li>• ist gegenüber jedem einzelnen Lernenden gerecht.</li> <li>• sorgt dafür, dass die Schüler(innen) Rücksicht aufeinander nehmen.</li> <li>• ermöglicht den Schüler(innen), dass sie sich gegenseitig unterstützen können.</li> <li>• sorgt für eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre.</li> <li>• spricht Störungen offen an und bearbeitet sie.</li> <li>• nimmt die Anliegen und Fragen der Lernenden offen entgegen und gibt adäquate Antworten.</li> <li>• achtet darauf, dass die Schüler(innen) die Regeln im Umgang untereinander beachten.</li> </ul>
8. Der inhaltliche und methodische Ausgewogenheit des Unterrichts	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wählt die Unterrichtsmethoden stimmig zu den Zielen und Inhalten aus.</li> <li>• gestaltet einen lebendigen Unterricht.</li> <li>• setzt verschiedene schüler- und lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden ein.</li> <li>• bezieht die Schüler(innen) aktiv ins Unterrichtsgeschehen ein.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ermöglicht den Schüler(innen) erlebnisorientiertes Lernen.</li> <li>• ermöglicht den Schüler(innen) vielfältiges Handeln. .</li> <li>• schafft Gelegenheit, damit die Schüler(innen) voneinander und miteinander lernen können.</li> <li>• unterscheidet Phasen des Unterrichts, in denen Schüler(innen) aufnehmen, verarbeiten, wiedergeben und kontrollieren.</li> <li>• baut ihren Unterricht in strukturierter Weise auf: der „rote Faden“ des Vorgehens ist ersichtlich.</li> <li>• fördert die Selbstwirksamkeit und Eigenaktivität der Schüler(innen).</li> </ul>
<p>9. Reflexion des Unterrichts</p>	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nimmt aktuelle Themen, die von den Schüler(innen) kommen oder sich aus dem Schulalltag ergeben, auf.</li> <li>• geht auf die Stimmungen in der Klasse ein.</li> <li>• greift Vorschläge der Schüler(innen) auf.</li> <li>• geht auf private Themen der Schüler(innen) ein.</li> <li>• lädt durch seine Haltung zu Kontaktaufnahme ein.</li> <li>• gibt den Schüler(innen) Raum für eigene Ideen und Vorschläge.</li> <li>• hört ohne Unterbrechung zu und vermittelt durch ihr Verhalten, dass er/sie versteht oder zu verstehen sucht.</li> <li>• sorgt dafür, dass viele Schüler(innen) je einzeln zu Wort kommen und Gehör finden.</li> <li>• nimmt sich absichtsvoll zurück.</li> <li>• führt Streitgespräche, um die sozialen Beziehungen zu klären.</li> <li>• übergibt Aufgaben zur Selbstorganisation.</li> <li>• greift frühzeitig ein, wenn eine Entwicklung in eine unerwünschte Richtung geht.</li> <li>• sorgt für Klärung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten.</li> <li>• lässt sich auf Problemdiskussionen ein.</li> <li>• zieht deutlich Grenzen zwischen akzeptablem und inakzeptablem Verhalten.</li> <li>• verstärkt in geeigneter Weise sachangemessenes, selbstorganisatorisches Handeln der Schüler(innen).</li> <li>• achtet auf Fairness unter den Schüler(innen).</li> </ul>
<p>10. Effiziente Nutzung der Unterrichtszeit</p>	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hat den Unterricht gut vorbereitet.</li> <li>• hat die Unterrichtsverläufe klar strukturiert.</li> <li>• stellt Verknüpfungen zu vorausgegangener Stoffbehandlung.</li> <li>• schweift nicht ab.</li> <li>• versichert sich einer gemeinsamen Sprache durch Klärung, Nachfragen etc.</li> <li>• hat Unterrichtsmaterialien, Wandtafelarstellungen, Folien usw. gut vorbereitet.</li> <li>• stellt sicher, dass das Lerntempo der einzelnen SchülerIn angemessen ist.</li> <li>• sorgt dafür, dass alle Schüler(innen) aktiv bei der Sache sind.</li> <li>• achtet auf diszipliniertes Arbeiten.</li> <li>• achtet auf Pünktlichkeit.</li> <li>• sorgt dafür, dass sich alle angesprochen fühlen.</li> <li>• gewährt den Schüler(innen) Freiheiten für selbständiges Üben.</li> <li>• stellt passendes Übungsmaterial zur Verfügung.</li> <li>• gibt angemessene Hausaufgaben.</li> </ul>

Man wird in der Praxis die Veränderung von Unterricht nicht in aller Breite angehen, sondern vor allem orientiert an den Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler und in zweiter Linie an den Qualitätszielen der Schule, die von außen oder durch die Schule selbst gesetzt sind (wenn diese sich nicht ohnehin in Kongruenz befinden). Daher genügt es, sich auf die für die Schule relevanten Schwerpunkte in der Verbesserung von Unterricht zu konzentrieren. Gut aber ist es dennoch, einen Zugang zu solchen Gesamtperspektiven zu haben, wie er durch den Orientierungsrahmen Schulqualität Rheinland-Pfalz oder durch die eben wiedergegebene Darstellung des Amtes für Volksschulbildung im Kanton Luzern erfolgt ist.

Sollten Ihnen im Vergleich zwischen dem Orientierungsrahmen und dieser Definition von Unterrichtsqualität Unterschiede in der Differenzierung auffallen, indem hier neue oder andere Kriterien guten Unterrichts auftauchen, könnten Sie also diese Möglichkeit nutzen, Ihre schulbezogene Definition von Unterrichtsqualität zu ergänzen, zu ersetzen oder aber Ihre Definition als bestätigt anzusehen.

## 5.2 Weitere Beispiele zur Anreicherung des Handelns

An einigen weiteren Beispielen soll nun aufgezeigt werden, welche Indikatoren für verschiedene Kriterien relevant sein können, aber auch welche methodischen Akzente durch die eingebrachten Perspektiven möglich sind.

Das erste Beispiel nimmt das Handeln der Lehrkräfte und die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler in den Blick.

### **Kriterium „Fehler als Lerngelegenheiten nutzen“:**

#### **Indikatoren können sein:**

- Zu einer Aufgabenstellung werden von den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lösungsvorschläge vorgestellt,
- die Lehrperson hält sich mit eigenen Kommentaren zurück,
- die Schülerinnen und Schüler haben genügend Zeit, unterschiedliche Lösungen zu diskutieren und zu überprüfen,
- ein falsches Ergebnis wird von den Mitgliedern der Lerngruppe nicht personenbezogen kommentiert,
- Lernwege werden ebenso ausführlich behandelt wie Lernergebnisse,
- die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, unterschiedliche Lösungswege zu finden.

Im zweiten Beispiel beziehen sich die Indikatoren ausschließlich auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler:

### **Kriterium „Informationen entnehmen und zusammenfassen können“:**

#### **Indikatoren können sein:**

- Die Schülerinnen und Schüler gliedern den Text in Sinnabschnitte,

- sie kennzeichnen in den Sinnabschnitten leitende Begriffe durch Unterstreichen,
- sie klären unbekannte Begriffe durch Nachschlagen oder erschließen sie aus dem Kontext,
- sie geben die Aussage eines jeden Sinnabschnittes in einem Satz wieder,
- sie formulieren auf dieser Grundlage einen zusammenhängenden Text.

Beim dritten Beispiel werden parallel zu den Indikatoren für Schülerinnen und Schüler auch Indikatoren für das Lehrerhandeln entwickelt. Dieses Beispiel zeigt, dass auf Grund dieser Indikatoren Lehrkräfte wie Schüler(innen) evaluiert werden können. Dadurch können die Einschätzungen beider Seiten nebeneinandergestellt oder gegenvalidiert werden.

### Kriterium „Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung“

Indikatoren können sein:

Indikatoren für Lehrer(innen)	Indikatoren für Schüler(innen)
überlässt es den Schüler(inne)n, mit wem sie zusammenarbeiten wollen	sind in der Lage, selbständig Gruppen zu bilden
gibt den Schülerinnen und Schülern ausreichend Gelegenheit, sich mit dem Unterrichtsstoff auseinander zu setzen	haben ausreichend Zeit, sich mit den Unterrichtsthemen zu beschäftigen
kontrolliert regelmäßig und sorgfältig die Hausaufgaben	machen regelmäßig und sorgfältig ihre Hausaufgaben
fordert die Schülerinnen und Schüler auf, Ergebnisse zu dokumentieren	halten ihre Ergebnisse fest
...	...

Wenn sich in der Evaluation des Unterrichtshandelns zeigt, dass die Bemühungen von Erfolg gekrönt waren oder der erwartete Erfolg ausgeblieben ist, kann die Begründung niemals ausschließlich auf der Schülerebene gesucht werden. Sie ist, wie bereits oben dargestellt, immer auch an den Faktoren zu orientieren, die ebenfalls dafür verantwortlich sein können: dem Lehrerhandeln, der Lehrerpersönlichkeit, den äußeren Bedingungen von Schule und anderen Faktoren. Da die Lehrervariable aber eine der wichtigsten ist, sollte sie nach Möglichkeit immer Berücksichtigung finden. Häufig scheidet dies an der Bereitschaft zu diesem „Aufwand“ oder am fehlenden Bewusstsein, dass das Lehrerhandeln ebenso einer Überprüfung unterzogen werden kann (muss).

## 6 Gestaltungsbeispiel eines Fragebogens

Am Beispiel eines von Helmke (2008) entwickelten Fragebogens zum Thema Schülermotivierung wird deutlich, wie für das Kriterium Motivierung der Schülerinnen und Schüler verschiedene Indikatoren abgeleitet wurden, die dann zur Einschätzung dieses Kriteriums durch Schülerinnen und Schüler (gegenüber Lehrerinnen und Lehrern) geeignet sind.

		stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
	<b>Motivierung</b>				
23	Der Lehrer hat Verbindungen zu anderen Fächern hergestellt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Der Lehrer hat Beispiele aus dem Alltagsleben gegeben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Die Aufgaben fand ich abwechslungsreich .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Der Lehrer hat mich mit seinen Beispielen neugierig gemacht, mehr vom Stoff zu erfahren .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Die Aufgaben hatten etwas mit meinen Interessen zu tun .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Der Lehrer hat erklärt, dass der Unterrichtsstoff für das Lernen in anderen Fächern wichtig ist.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Der Lehrer hat gezeigt, dass ich den Unterrichtsstoff auch im Alltag gebrauchen kann .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Der Lehrer hat mir klar gemacht, dass es sich lohnt, mich für dieses Fach anzustrengen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der parallelisierte Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer kann bei seinem Einsatz Aufschluss über die Selbsteinschätzung der befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihres Beitrages zur Schülermotivierung geben.

	<b>Motivierung</b>				
23	Ich habe Verbindungen zu anderen Fächern hergestellt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Ich habe Beispiele aus dem Alltagsleben gegeben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Die Aufgaben waren abwechslungsreich .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Ich habe die Schüler/innen mit meinen Beispielen neugierig gemacht, mehr vom Stoff zu erfahren .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Die Aufgaben hatten etwas mit den Interessen der Schüler/innen zu tun haben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Ich habe erklärt, dass der Unterrichtsstoff für das Lernen in anderen Fächern wichtig ist .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Ich habe gezeigt, dass die Schüler/innen den Unterrichtsstoff auch im Alltag gebrauchen können.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Ich habe den Schülern/innen klar gemacht, dass es sich lohnt, sich für dieses Fach anzustrengen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 7 Zeitpunkte der Definition von Kriterien und Indikatoren

Die Definition von Qualitätszielen und Evaluationszielen weist in hohem Maße Parallelen auf. Durch die Etappen Ziele, Kriterien und Indikatoren wird ferner ein prozessualer Ablauf deutlich. Die nachstehenden acht Arbeitsschritte korrespondieren dabei mit bestimmten Aktivitäten:

<b>Arbeitsschritt</b>	<b>Aktivität</b>
Festlegen des Qualitäts- oder Evaluationsziels	Anliegen: Verbesserung des Lernerfolges
Festlegen des Zielbereichs	Analyse des Unterrichts in einem definierten Bereich



### **Definition der Kriterien und Indikatoren**

Auswahl der Instrumente	Fragebogen, Interview, Beobachtung
Durchführung der Messung	Befragung der Schüler(innen) und Lehrkräfte
Auswertung	Auswertung und Interpretation
Rückspiegelung der Ergebnisse	Nachbesprechung mit Kollegium und Datengebern
Festlegung der Verbesserungsmaßnahmen	Treffen von Vereinbarungen
Start eines neuen Qualitäts- bzw. Evaluationszyklus	Definition des Anliegens

An der mit dem Pfeil markierten Stelle erfolgt die Definition der am jeweiligen Ziel bzw. an bestimmten Zielbereichen orientierten Kriterien und Indikatoren. Es spielt dabei keine Rolle, ob es sich dabei um die Verbesserung des Schulklimas handelt oder um die Optimierung der Lesefertigkeit in einer Klasse. Der Prozess ist jeweils identisch.

## 8 Methodische Möglichkeiten

Die hier dargestellten Methoden zur Qualitätsanalyse und Maßnahmenevaluation orientieren sich an einer übergroßen Zahl von Darstellungen in der Literatur, aber auch an den hier kurz aufgezeigten Beispielen in [www.qis.at](http://www.qis.at). Die Entscheidung für oder gegen bestimmte Methoden wird gefällt über die inhaltlichen Bedürfnisse und gegebenen Bedingungen im Schulalltag. Nur so helfen diese Methoden (wie Interview, Befragung, Einsatz von Tests oder Fragebögen oder noch ganz andere als die in den nachfolgenden Beispielen dargestellten), diese einfach in den Unterrichtsalltag zu integrieren und auch bei der Auswertung durch Ökonomie attraktiv zu sein. Auch kreative Methoden oder die Nutzung bereits vorhandener Daten in Form von Leistungsnachweisen, Lernprodukten, Konferenzprotokollen etc. sollten dabei nicht aus dem Blick geraten.

### **Blitzlicht**

ein Instrument zur Erfassung und Gegenüberstellung individueller Stimmungen, Erwartungen, Beurteilungen uvm. von Schüler/innen und Lehrer/innen

### **Fragebogen**

eine Anleitung zur Erstellung eines Schüler(innen)fragebogens

### **Fokusgruppe**

eine Interviewform, in der Personen gezielt zu einem Thema befragt werden

### **Kraffteldanalyse**

ein Instrument zur Analyse von hemmenden und fördernden Kräften in einer Problemsituation und Entwicklung von Lösungsstrategien

### **Die kritische Freundin, der kritische Freund**

ein hilfreiches Instrument zur Evaluation des eigenen Unterrichts

### **Raumkoordinaten**

ein Instrument zur Feststellung von Meinungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

### **SWOT-Analyse**

dieses Instrument dient der Orientierung für Lehrer/innen und Schüler/innen

### **Ursachen-Wirkungs-Analyse (Ishikawa-Diagramm)**

dient, nach Ursachenbereichen strukturiert, zur Analyse von Problemursachen

### **Open Fishbowl**

nützlich zur Weiterarbeit mit Evaluationsergebnissen und zur Entwicklung von Problemlösungsstrategien

## 9 Literatur

Berger, Ch. (Projektleitung),  
**ue2 - Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsevaluation**  
Kontakt: [christoph.berger@aon.at](mailto:christoph.berger@aon.at)

Buhren, C.; 2007

**Selbstevaluation in Schule und Unterricht.** Ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen  
Köln: Wolters Kluwer

Helmke, A.; 2008

**Motivierung – ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität**

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Frauen, Jugend und Kultur (Hrsg.), 2008, 2. Aufl.

**Orientierungsrahmen Schulqualität in Rheinland-Pfalz**

Kaiserslautern:

**Kanton Luzern, Amt für Volksschulbildung**

**Instrument Unterrichtsbeobachtung**

Quelle: Ordner Personalförderung und –beurteilung, Kanton Luzern.