

Hochschule Esslingen
Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege
Studiengang Pflegepädagogik
WS 2007/SS 2008

Feedbackkultur als Basis zur Unterrichtsevaluation

Verfasser/Verfasserinnen:

Bader Katrin, Finkbeiner Stefanie, Gentner Thomas, Görgen Nicole,
Hartter Dorothee, Kleefeld Anna, Kreidl Torsten, Lehmeier Sonja,
Möller Maike, Rudolph Eva-Maria, Schleinschok Sr. M. Magdalena,
Uschmann Markus

Betreuer:

Herr Prof. Dr. rer.pol. Arnold Pracht

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
1.1	Anlass der Projektarbeit.....	3
1.2	Problemstellung.....	4
1.3	Ausgehandelte Projektziele	5
1.4	Aufbau des Projektberichts.....	6
2	Rahmenbedingungen	7
2.1	Vorstellung der Projektpartner	7
2.2	Eckpunkte der Zusammenarbeit.....	8
3	Theoretische Bezüge des Projektinhaltes	9
3.1	Thematische Einordnung.....	9
3.1.1	Literaturrecherche.....	9
3.1.2	Begriffsübersicht.....	9
3.1.3	Qualitätsmanagement und Schulentwicklung an Bildungseinrichtungen	11
3.1.4	Feedback.....	13
3.2	Unterrichtsevaluation	17
3.2.1	Begriffsklärung.....	17
3.2.2	Analyse des Unterrichtsprozesses	19
3.2.3	Analyse der Unterrichtswirkungen	25
3.3	Feedbackkultur	26
4	Forschungssystematische Bezüge	28
4.1	Empirische Sozialforschung	28
4.2	Die Methode der quantitativen Sozialforschung	29
4.3	Die Methode der qualitativen Sozialforschung	32
4.4	Forschungsfrage und Datenerhebung	42
4.5	Forschungsethik in der qualitativen Forschung	46
4.5.1	Ethische Methoden.....	49
4.5.2	Ziele der Ethik.....	50
4.5.3	Grundvoraussetzungen für Forschungsethik.....	51

4.5.4	Normative und rechtliche Grundlagen	52
4.5.5	Die forschungsethischen Fragestellungen.....	53
5	Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung.....	57
5.1	Dokumentenanalyse	57
5.2	Auswahl der Befragungsteilnehmer.....	58
5.3	Entwicklung des Erhebungsinstruments.....	60
5.4	Organisation der Interviews.....	61
5.5	Durchführung der Interviews.....	62
6	Methodik der Datenauswertung.....	63
6.1	Auswertung im phänomenologischen Forschungsansatz	63
6.2	Auswertung von Leitfadeninterviews	63
7	Forschungsergebnisse.....	70
7.1	Kategorie Bedeutung.....	70
7.2	Kategorie Vertrauen	81
7.3	Kategorie Zeit	91
7.4	Kategorie Verfahrensweise.....	96
7.5	Kategorie Erwartungen an Personen ,Instrumente und Gesamteinstitution.....	109
8	Abschließende Empfehlungen.....	125
9	Literaturverzeichnis	127
10	Anhang.....	135
	Anlage 1: Interviewleitfaden Auszubildende	135
	Anlage 2: Interviewleitfaden Lehrende.....	137
	Anlage 3: Briefinganschreiben	139
	Anlage 4: Einverständniserklärung	141

1 Einleitung

1.1 Anlass der Projektarbeit

Im Rahmen der im fünften und sechsten Semester stattfindenden Projektarbeit haben wir, 12 Studenten/innen aus dem Studiengang Pflegepädagogik B.A., uns für ein Forschungsprojekt an einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule in Baden-Württemberg entschieden.

Im Anfrageschreiben der Pflegeschule wurde eine für uns interessante Fragestellung aufgeworfen: Die Bildungseinrichtung führt seit ihrem Bestehen Unterrichtsevaluationen in Form von schriftlichen Blockauswertungen durch. In diesen Auswertungen wird den Auszubildenden die Möglichkeit gegeben, sich anhand eines offen vorstrukturierten, qualitativ gehaltenen Fragebogens zu unterschiedlichsten Aspekten des Unterrichts- und Ausbildungsalltages anonym und schriftlich zu äußern. Die ausgefüllten Fragebögen werden dann durch die Kursleitung an die, im betreffenden Theorieblock eingesetzten, Kollegen/innen zur Einsicht weitergegeben. Jede/r Kollege/in hat also Einsicht in die kompletten Äußerungen der Auszubildenden, auch in diejenigen, die andere Lehrende betreffen.

So wichtig das Kollegium als gesamtes die Unterrichtsevaluation durch die Auszubildenden auch einschätzt, so unterschiedlich ist auch die Bewertung des augenblicklichen Verfahrens innerhalb der einzelnen Kollegiumsmitglieder an dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule. Zum einen wird die oft unsachliche, unpassende und auch verletzende Art und Weise der Kritikäußerung durch die Auszubildenden beklagt. Zum anderen wird eine Unzufriedenheit mit der Art des Evaluationsverfahrens und dem Befragungsinstrument per se deutlich artikuliert. Auch bestehen keine klaren Verfahrensanweisungen, wer, wann und in welchem Umfang die Auszubildenden mit dem Evaluationsinstrument und den Regeln rund um Feedbackgeben und –nehmen vertraut macht.

Das Kollegium dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule war bei der Formulierung des Anfrageschreibens an einem Punkt angekommen, an dem nur noch klar war, dass man eine Unterrichtsevaluation und Feedbackgabe seitens der Auszubildenden wünscht, über die dahinter stehende Verfahrensweise und grundlegende Evaluationskultur herrschte jedoch eine breite Meinungsvielfalt. So formulierte die Pflegeschule auch an uns als Projektgruppe den Auftrag, mittels Literaturrecherche einen für ihre Einrichtung passenden und fundierten Rahmen zu schaffen, der es dem Kollegium ermöglicht, einen Neuanfang in Sachen Feedbackkultur an der Bildungseinrichtung selbst zu gestalten.

Diese Fragestellung erschien uns aus unterschiedlichen Gründen sehr interessant. Erstens waren wir als Gruppe der festen Überzeugung, dass die Frage nach der Unterrichtsevaluation zum einen, die Frage nach dem Stellenwert einer Feedbackkultur zum anderen, für Bil-

dungseinrichtungen des Gesundheitswesens künftig eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit Schulentwicklung spielen wird. Diese Meinung wurde im späteren Verlauf durch die Sichtung der Literatur bestätigt.

Weiter reizte es uns, uns im Rahmen der Projektarbeit an ein Forschungsprojekt zu wagen, das sich innerhalb der qualitativen Sozialforschung zu bewegen schien. Auch in dieser Annahme wurden wir später bestärkt. Weiter wurde durch ein Vorgespräch mit einem/r Vertreter/in der Einrichtung eine gute und kooperative Zusammenarbeit in glaubwürdiger Weise zugesichert. Auch haben wir den Eindruck gewonnen, dass unsere Arbeitsergebnisse tatsächlich zu einer Veränderung der Evaluationskultur an dieser Pflegeschule beitragen könnten. Durch diese Gründe, gepaart mit einer guten Portion Neugier auf das, was uns in der Bearbeitung des Projekts erwartet, entschieden wir uns also für das Projekt „Feedbackkultur als Basis zur Unterrichtsevaluation“.

1.2 Problemstellung

Wie bereits kurz beschrieben, sind zahlreiche Probleme rund um die Art und Weise der Unterrichtsevaluation an dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule vorhanden. Nach einem intensiven und sehr offenen Gespräch mit dem Vertreter der Einrichtung kristallisierten sich folgende Hauptprobleme heraus:

- Unzufriedenheit der Lehrenden mit der Verfahrensweise um die ausgefüllten Feedbackbögen
- Unzufriedenheit der Lehrenden mit der Bearbeitung der Feedbackbögen durch die Auszubildenden
- Unsicherheit der Lehrenden gegenüber negativer Beurteilung in den Feedbackbögen
- Unwissenheit der Auszubildenden im Umgang mit dem Feedbackbogen und konstruktiven Rückmeldeverhalten im allgemeinen
- Unklare Rollenverteilung innerhalb des Kollegiums im Feedbackgeschehen und der Schulentwicklung

Aus diesen Hauptproblemen leiteten wir unsere handlungsleitenden Forschungsfragen ab:

- Welche Bedeutung messen Auszubildende und Lehrende dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule einer Feedbackkultur bei?
- Welche Erfahrungen haben Auszubildende und Lehrende dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule mit einer Feedbackkultur gemacht?
- Welche Erwartungen haben Auszubildende und Lehrende dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule an eine Feedbackkultur?

Diese Forschungsfragen dienten uns im weiteren Vorgehen dazu, unser Tun zu strukturieren, unsere Aktivitäten hinsichtlich ihrer Zielführung zu hinterfragen und uns immer wieder rückzuversichern, dass wir als Gruppe noch immer an den Aspekten arbeiten, die wir uns als Zielhorizont gesteckt hatten.

1.3 Ausgehandelte Projektziele

Im Gespräch mit unserem Ansprechpartner wurde klar formuliert, dass die Gesundheits- und Krankenpflegeschule kein neues Evaluationsinstrument von uns erarbeitet haben wollte, sondern vielmehr an einer Ursachenklärung für die momentan verfahrenere Feedbackkultur interessiert war. Diese Erwartungen deckten sich gut mit unseren gruppeninternen Zielvorstellungen. Diese fokussierten zum einen die Sensibilisierung für Feedbackprozesse bei allen daran Beteiligten, zum anderen den Aspekt der Motivation für den Aufbau einer gelebten Feedbackkultur an der Projekteinrichtung.

So formulierten wir folgende Richtziele:

- Kompetenzerwerb der Auszubildenden fördern, damit sie konstruktiv rückmelden können
- Eine Basis für eine weiterführende Feedbackkultur an der Gesundheits- und Krankenpflegeschule schaffen
- Ermöglichen, dass alle Beteiligten Feedback als Chance erkennen

Die für uns dazu passende Verfahrensfrage lautet:

- Was assoziieren die Lehrenden und Auszubildenden bisher mit Feedback?

Die von uns formulierten Grobziele lauten:

- Maßstäbe für konstruktive Kritikfähigkeit sollen identifiziert und verdeutlicht werden
- Die Wirkung von Feedback auf die Lehrenden soll analysiert werden
- Die Voraussetzungen für Feedbackkultur sollen durch die Analyse des Ist-Zustandes ausfindig gemacht werden
- Auszubildenden soll es ermöglicht werden, das Feedbackinstrument der Blockauswertung ernsthaft anzunehmen
- Feedbackmaßnahmen sollen auf eine mögliche Anwendung hin untersucht werden

Diese Zielformulierungen wurden später in die Erstellung des Interviewleitfadens und deren Auswertung eingebunden.

1.4 Aufbau des Projektberichts

Der nun folgende Projektbericht baut sich aus folgenden Komponenten auf:

Anlass, Problemstellung und Projektziele wurden bereits vorgestellt. Folgend werden die Rahmenbedingungen der Projektarbeit dargestellt, um einen Eindruck bezüglich der Projektgruppe, des Projektpartners und des Projektumfangs zu vermitteln. Dann wird die theoretische Fundierung des Forschungsprojekts vorgenommen, was mit der Einordnung unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Definitionen zum Themenkomplex von Unterrichtsevaluation und Feedbackkultur verbunden ist.

Danach werden strukturgebende und konzeptionelle Gesichtspunkte der Projektarbeit erläutert. Wir werden unser forschungsmethodisches Vorgehen darstellen sowie die Generierung unserer Forschungsfragen offen legen. Weiter werden wir auf die, für unser Vorhaben möglichen Erhebungsverfahren und –Instrumente eingehen, genauso werden wir auf die forschungsethischen Gesichtspunkte unserer Arbeit verweisen.

Nachdem der wissenschaftstheoretische Rahmen, in welchem sich die Arbeit bewegt, dargestellt ist, werden wir uns dem Themenkomplex der von uns durchgeführten Datenerhebung zuwenden.

Beginnen werden wir dabei mit der Vorstellung der Dokumentenanalyse, welche in der Projekteinrichtung vorgenommen wurde. Weiter werden wir unsere Überlegungen zur Stichprobenwahl darstellen und unsere getroffene Entscheidung begründen. Die Konstruktion unseres Erhebungsinstrumentes wird folgend beschrieben, sowie das Dokumentationsverfahren der Leitfadengespräche und die Pretestphase dargestellt. Die Informationsveranstaltung und das Briefing der Interviewpartner sind hierauf beschrieben. Unser Vorgehen bei der Planung und Organisation der Leitfadengespräche werden wir aufzeigen und darauf aufbauend die Durchführung dieser Gespräche beschreiben.

Als letzten Verfahrensschritt werden wir den Punkt unserer Datenauswertung bearbeiten, sowie die Forschungsergebnisse im Kontext der zuerst erfolgten Literaturanalyse diskutieren. Soweit dies möglich ist, werden abschließend Handlungsempfehlungen für die Projekteinrichtung abgeleitet.

Am Ende unseres Projektberichts wird sich sowohl eine ausführliche Literaturliste als auch ein Anhang anschließen, in welchem wir die von uns entwickelten Instrumente und Dokumente hinterlegen.

2 Rahmenbedingungen

2.1 Vorstellung der Projektpartner

In diesem Kapitel stellen wir die beiden Projektpartner kurz vor, sprechen die formalen Rahmenbedingungen der Hochschule Esslingen bezüglich des Projekts an und benennen die zwischen den Projektpartnern ausgehandelten Zielvereinbarungen.

Die Gesundheits- und Krankenpflegeschule

Unser Projektpartner ist eine Gesundheits- und Krankenpflegeschule, die nach der Fusion von drei kleineren Krankenpflegeschulen vor sechs Jahren entstanden ist. Der Bildungsauftrag der Einrichtung besteht überwiegend in der Ausbildung von Gesundheits- und Krankenpflegekräften, eine kleinere Fort- und Weiterbildungseinheit ist angegliedert. Die Einrichtung befindet sich in konfessioneller Trägerschaft und hat den Rechtsstatus einer gGmbH.

Insgesamt hat die Schule etwa 220 Ausbildungsplätze, die Ausbildung startet halbjährlich mit je zwei Parallelkursen. Jedem Kurs ist dabei eine Kursleitung zugeordnet, welche sich für die Ausbildungsorganisation verantwortlich zeichnet und primäre/r Ansprechpartner/in der jeweiligen Auszubildenden ist.

Der Stellenplan umfasst 19,5 Planstellen, wobei nahezu alle Lehrenden ein pädagogisch orientiertes Studium absolviert haben. Die Schulleitungsaufgaben werden von zwei Lehrenden wahrgenommen.

Das Curriculum der Einrichtung ist am Landeslehrplan orientiert und modular organisiert.

Die Projektgruppe

Die Projektgruppe besteht aus 12 Studierenden der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege des Studiengangs Pflegepädagogik Bachelor of Arts an der Hochschule Esslingen.

Die Projektbetreuung durch die Hochschule wurde von Hr. Prof. Dr. rer. pol. Arnold Pracht übernommen.

Eingebettet ist das Projekt im Modulhandbuch im Bereich: „Forschung und Entwicklung in der pädagogischen Praxis und der Pflegepraxis“. Die zeitliche Ausstattung des Projekts ist auf insgesamt 400 Stunden pro Studierenden ausgewiesen und erstreckt sich über den Zeitraum von zwei Semestern. Die Studierenden sollen dabei laut Modulhandbuch folgende inhaltlichen Kompetenzen erreichen:

- Fachkompetenz: Auswahl und problemorientierte Verarbeitung der im Rahmen der Projektarbeit relevanten Theorien und Konzepte.

- **Methodenkompetenz:** Beherrschen von Moderationstechniken und Anwendung auf den eigenen Lern- und Arbeitsprozess, ziel- und ergebnisorientierte Planung des eigenen Arbeitsprozesses unter Anwendung von Planungstechniken; fachgerechte Präsentation von Arbeitsergebnissen; Moderation, Dokumentation und Reflexion von Gruppenarbeitsprozessen sowie Leitung von Diskussionen.
- **Sozialkompetenz:** Bearbeitung von Gruppenkonflikten und gegebenenfalls von Konflikten mit externen Partnern; verständigungsorientierte Argumentation; differenzierte Rückmeldung auf der Grundlage der Reflexion des Arbeitsprozesses an andere geben.
- **Selbstkompetenz:** Annahme von Kritik und Üben konstruktiver Kritik; selbständige und kooperative Auseinandersetzung mit einem komplexen und langfristig zu bearbeitenden Thema.

2.2 Eckpunkte der Zusammenarbeit

Von Seiten der Gesundheits- und Krankenpflegeschule wurden folgende Punkte zugesichert:

- Die Projektgruppe erhält Einsicht in alle projektbezogenen Unterlagen und Dokumente.
- Die Einrichtung stellt eine/n feste/n Ansprechpartner/in zur Verfügung und kooperiert in allen Fragen von Absprachen, Terminvereinbarungen, projektbezogener Fragestellungen und der Überlassung von Räumlichkeiten, soweit dies erforderlich und möglich ist.
- Die Einrichtung übernimmt Fahrt- und Kopierkosten sowie die Druckkosten des Projektberichts.

Die Projektgruppe sicherte im Gegenzug Folgendes zu:

- Alle internen Daten und Ergebnisse unterliegen strenger Anonymität.
- Die Projektgruppe erstellt einen Projektbericht, in welchem alle Ergebnisse, abzuleitende Empfehlungen, theoretische Bezüge und Literaturangaben enthalten sind.
- Es erfolgt keine Aufarbeitung von vorhandenen, unsystematisierten Daten.
- Es werden keine Evaluationsinstrumente entwickelt.

Beide Projektpartner vereinbarten eine vertrauensvolle und kooperative Zusammenarbeit.

3 Theoretische Bezüge des Projektinhaltes

3.1 Thematische Einordnung

3.1.1 Literaturrecherche

Bei der Literaturrecherche zu unserem Projektthema „Feedbackkultur – Basis zur Unterrichtsevaluation“ haben wir in den nationalen Datenbanken mit den Suchbegriffen „Feedback“, „Feedbackkultur“, „Qualitätsmanagement“ und „Evaluation an Schulen“, „Schulentwicklung“, „Unterrichtsentwicklung“ und „Unterrichtsevaluation“ recherchiert.

Zu Beginn führten wir unsere Recherche über den Katalog der Hochschulbibliothek Esslingen durch. Ergänzend dazu benutzten wir den Katalog des Südwestdeutschen Bibliotheksverbunds, wobei wir auf zusätzliche Literatur aus den Universitätsbibliotheken Tübingen und Konstanz zurückgreifen konnten. Darüber hinaus recherchierten wir in der Datenbank FIS Bildung, wodurch wir neben Büchern auch auf einige Fachartikel der Zeitschrift „Pädagogik“ und „Schulmanagement“ gestoßen sind.

Die Internetrecherche über die Suchmaschine Google ergab ebenfalls einige Ergebnisse. Leider erhielten wir in allen genannten Datenbanken für die Kombination der erwähnten Suchbegriffe mit dem Zusatz „Pflege“- , „Krankenpflege“- , „Kinderkrankenpflege“- oder „Altenpflegeschule“ kein Ergebnis. Darüber hinaus war für uns die Broschüre „Schule entwickeln – Qualität fördern“ vom Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg, die durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport im Jahr 2007 herausgegeben wurde, hilfreich.

Die recherchierte Literatur stammt etwa aus den letzten zehn Jahren und ist damit aktuell. Hauptsächlich stammt die Literatur für unser Projektthema „Feedbackkultur – Basis zur Unterrichtsevaluation“ aus der Schul- bzw. Berufspädagogik. Da uns speziell für Pflegeschulen keinerlei Literatur zur Verfügung stand, greifen wir in der theoretischen Fundierung des Projekts auf die gegenwärtige Literatur für die allgemein- und berufsbildenden Schulen zurück. Nach der Literatursichtung waren wir der Meinung, dass diese Literatur für das Projektthema geeignet und auf Gesundheits- und Krankenpflegeschulen übertragbar ist.

3.1.2 Begriffsübersicht

Abgeleitet aus der vorhandenen Literatur entwickelten wir folgende Übersicht, welche zusammenfassend die wichtigsten Begriffe zu unserem Projektthema darstellt, sie in Beziehung zueinander setzt und somit ihre Zusammenhänge verdeutlicht.

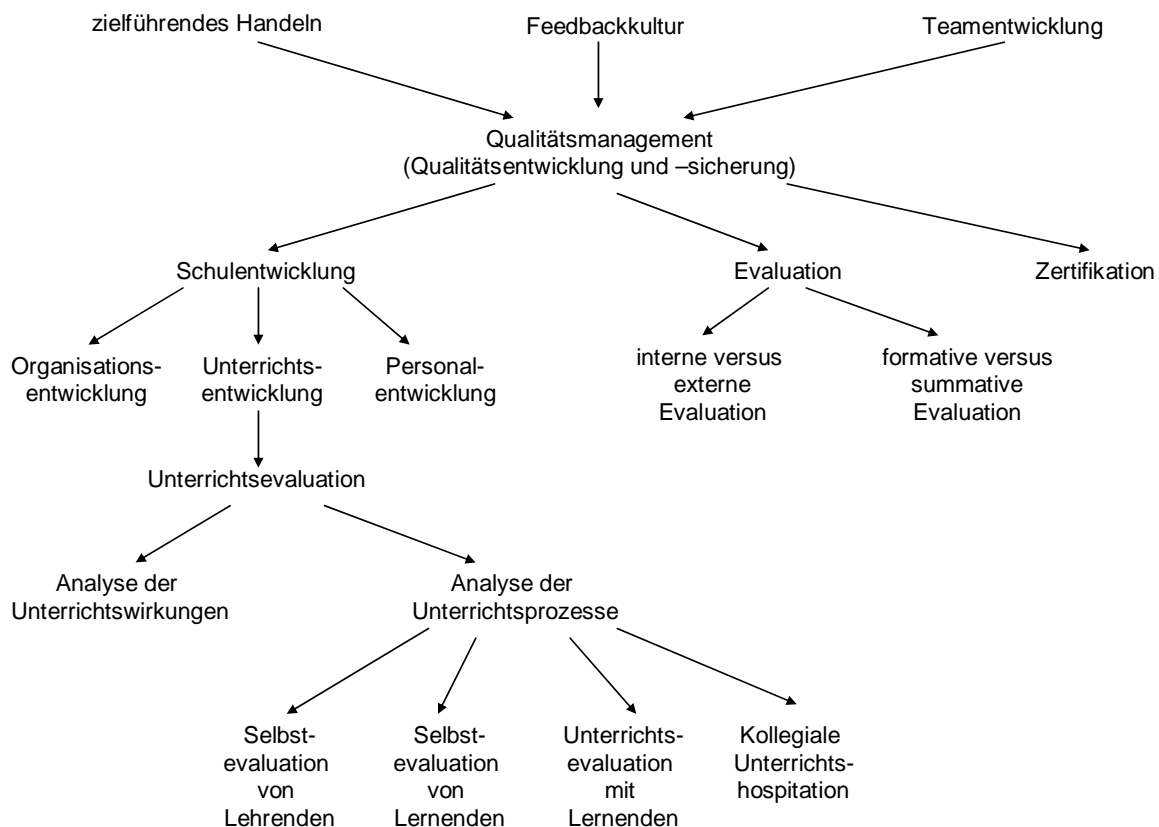


Abbildung: Begriffsübersicht

Im Zentrum der graphischen Übersicht steht das Qualitätsmanagement, das sowohl die Qualitätssicherung als auch die Qualitätsentwicklung beinhaltet (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 40). Als Voraussetzungen für das Qualitätsmanagement gelten das zielführende Handeln, die Feedbackkultur und die Teamentwicklung (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 55). Das Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen besteht aus den drei Komponenten Schulentwicklung, Evaluation und Zertifizierung (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 35).

Die Schulentwicklung als eine Komponente des Qualitätsmanagements lässt sich in die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung unterteilen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 37). Die Unterrichtsevaluation stellt ein Instrument für die Unterrichts- und Schulentwicklung dar und trägt damit zur Qualitätsentwicklung und -sicherung bei (vgl. Burkhard, Eikenbusch 2000, 50), da Qualitätsarbeit auf Evaluation basiert (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 43). Die Schulentwicklung setzt bei der Unterrichtsentwicklung an, da Qualität von Schule zuerst im Unterricht entsteht (vgl. Hermann, Höfer 1999, 7). Demzufolge ist für uns die Unterrichtsevaluation ein wichtiger Bestandteil im Schulentwicklungsprozess. Die Unterrichtsevaluation unterscheidet zwischen der Analyse des Unterrichtsprozesses und der Analyse der Unterrichtswirkung (vgl. Helmke 2003, 8). Die Analyse des Unterrichtsprozesses kann als Selbst-evaluation von Lehrenden, Selbst-evaluation von Lernenden, Unterrichtsevaluation mit Ler-

nenden und als kollegiale Unterrichtshospitation durchgeführt werden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 126-173).

Die Evaluation einer Bildungseinrichtung kann in unterschiedlichen Formen stattfinden, nämlich als interne oder externe Evaluation (vgl. Burkhard, Eikenbusch 2000, 23-24), wobei formativ oder summativ evaluiert werden kann (vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2002, 14).

Die Zertifizierung stellt für die Bildungseinrichtungen eine Zusatzleistung dar, die am besten nach einer umfassenden internen Evaluation und einer externen Überprüfung anzustreben ist (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 40).

Betrachtet man die Grafik mit Blick auf unser Projekt wird deutlich, dass dabei folgende Begriffe im Vordergrund stehen, nämlich Qualitätsmanagement, Schulentwicklung Feedback und Unterrichtsevaluation. Diese Begrifflichkeiten werden im Folgenden eingehender dargestellt.

3.1.3 Qualitätsmanagement und Schulentwicklung an Bildungseinrichtungen

Wie in der obigen Graphik ersichtlich, hängen die Unterrichtsevaluation und das Entwickeln einer Feedbackkultur unabdingbar mit Unterrichts- und Schulentwicklung zusammen und tragen somit zur Qualitätsverbesserung an Bildungseinrichtungen bei. Um Klarheit über die einzelnen Begrifflichkeiten zu erreichen, werden im Folgenden einzelne Präzisierungen vorgenommen.

Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement muss sich auf alle Aktivitäten der Einrichtung erstrecken, sich auf eine interne Evaluation stützen und kann extern überprüft werden. Ob eine Zertifizierung anzustreben ist, muss einrichtungsintern entschieden werden. Modernes Qualitätsmanagement wird dabei als kontinuierlicher Verbesserungsprozess verstanden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 7).

Schulisches Qualitätsmanagement

Das Konzept des aus der Wirtschaft stammenden Qualitätsmanagements lässt sich laut Kempfert und Rolff leicht auf die Bildungsbereich übertragen. Es gliedert Qualität in drei Ebenen: Den Input bzw. die Struktur, den Prozess und das Ergebnis, welches auch als Output bezeichnet wird (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 41).

Unter der Struktur werden alle vorhanden Ressourcen einer Schule, sowie das Curriculum und die vorhandenen Lernzeiten verstanden. In der Strukturebene werden durch gesetzliche Rahmenvorgaben bestimmte Eckpunkte vorgegeben (z. B. Landeslehrplan etc.). Die Prozessebene beinhaltet Qualitätsaussagen bezüglich Ausbildungsorganisation, Unterrichtspro-

zesse und der Schulorganisation. Die Qualität der Ergebnisebene wird bestimmt durch das Niveau der formalen und summativen Lernerfolgsüberprüfungen, der Abbrecherquoten, der Zufriedenheit der Auszubildenden mit der erfahrenen Ausbildungsqualität (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 41).

Steiner und Landwehr schreiben im Rahmen ihres entwickelten Q2E-Modells zum Thema „Schritte zur Schulqualität“, dass ein ganzheitliches Qualitätsmanagement an Schulen grundsätzlich folgende Hauptfunktionen zu erfüllen hat:

- Die Entwicklungsfunktion, also das Erkennen und Umsetzen notwendiger Entwicklungsmaßnahmen, um den Bildungsauftrag angemessen erfüllen zu können.
- Die Rechenschaftsfunktion nach außen und innen, mit welcher durch verlässliche Daten die tatsächlich erbrachte Qualität belegt wird (vgl. Steiner, Landwehr 2007, 16).

Schulentwicklung

Seit den 80er Jahren ging man dazu über, die Qualität der schulischen Arbeit nicht mehr, wie bisher, zentral „von oben“, sondern schulintern entwickeln zu lassen. Innerhalb eines Schulentwicklungsmodells, sollen jetzt die Schulen ihre Qualitätsziele selbst festlegen und überprüfen. Die Basis hierfür ist ein Qualitätsleitbild, welches ebenfalls von den Akteuren der Schule entwickelt und implementiert wird. Dieser Prozess wird unter der Bezeichnung „Schulentwicklungsprogramm“ geführt. Die dahinterstehende Idee ist die der „Lernenden Schule“ (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 10).

Die Entwicklung von Qualität benötigt zwei Pfeiler: den der Teamentwicklung und den der Feedbackkultur. Gemeinsam mit dem zielführenden Handeln stellen diese beiden Aspekte die Triebkräfte der schulischen Qualitätsentwicklung dar (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 48).

Zur Umsetzung dieser Entwicklungen ist die Bildung von Steuerungsgruppen erforderlich, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Kollegium von vornherein in der Lage ist, diese Schulentwicklungsprogramme zu implementieren.

Zur Beurteilung der Gesamtqualität von Schulen durch datengestützte Qualitätsdiagnosen und für die Erarbeitung von Optimierungsmaßnahmen sind laut Steiner und Landwehr Breitbandevaluationen unabdingbar (vgl. Steiner, Landwehr 2007, 23).

Nach der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. ist „Evaluation die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können zum Beispiel Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen quantitativen und/oder qualitativen Daten beruhen“ (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2002, 13).

Nach dieser Definition geht es bei Evaluationen immer um das Sammeln, Analysieren und Bewerten von Informationen und Daten. Des Weiteren ist es wichtig, Ergebnisse von Evaluation öffentlich beziehungsweise teilöffentlich zu machen, damit Verbesserungsmaßnahmen geplant werden können (vgl. Abs u.a. 2000, 15). Somit tragen Evaluationen dazu bei, den Dialog innerhalb der Einrichtung zu fördern (vgl. Landwehr 2007b, 77).

Erst wenn an Schulen eine Kultur der Evaluation entstanden ist, kann eine Schule sich weiterentwickeln, also Impulse geben für Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung. Dazu bedarf es des Wissens darüber, was man unter Feedback versteht, wie es eingeführt werden sollte, wie Feedback angewandt und gelebt werden kann und welche Grundlagen dafür notwendig sind. Aus diesem Grund wird der Feedbackbegriff in den folgenden Abschnitten näher beleuchtet.

3.1.4 Feedback

Im Duden kann man unter dem Begriff Feedback zwei Definitionen finden. Wörtlich übersetzt bedeutet Feedback „Rückfütterung“ (vgl. Duden 2007, 316).

Die erste Definition besagt, dass der Begriff aus der Kybernetik („wissenschaftliche Forschungsrichtung, die Systeme verschiedenster Art, z.B. biologische, technische, soziologische Systeme, auf selbsttätige Regelungs- und Steuerungsmechanismen hin untersucht“ [Duden 2007, 582]) stammt und lautet: „Zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmelden der Ergebnisse, wobei die Eingangsgröße durch Änderung der Ausgangsgröße beeinflusst werden kann“ (Duden 2007, 316).

In einer weiteren Definition aus dem Bereich der Psychologie wird Feedback folgendermaßen definiert: „Reaktion, die jemandem anzeigt, dass ein bestimmtes Verhalten, eine Äußerung o. ä. verstanden wurde; Rückmeldung, Rückkoppelung“ (Duden 2007, 316). Die Kommunikationspsychologie hatte den Begriff in den frühen 70er Jahren für sich entdeckt, er sollte als Rückmeldung dafür dienen, was von den jeweiligen Kommunikationspartnern/-innen wahrgenommen wird, was aber den Betroffenen selber unbekannt ist. Anhand dieses sogenannten Johary-Fensters kann die Hauptfunktion des kommunikativen Feedbacks erklärt werden (vgl. Landwehr 2007b, 9).

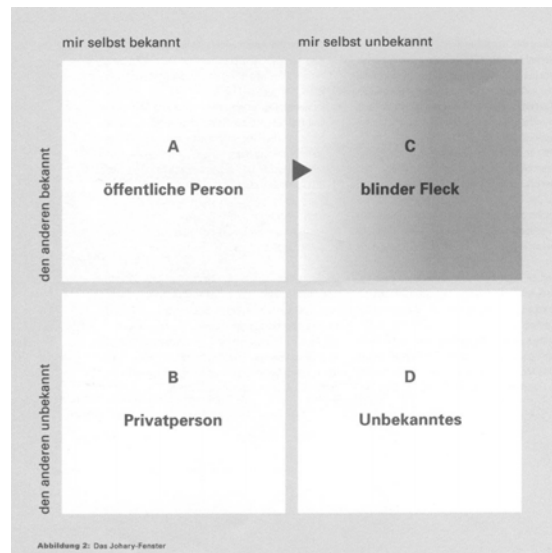


Abbildung: Johary-Fenster (Landwehr 2007b, 8)

Das Schaubild verdeutlicht, was man unter dem so genannten „blinden Fleck“ versteht. Es gibt Bereiche, die sind für einen Menschen selber unbekannt, sie werden aber von den jeweiligen Kommunikationspartnern/-innen wahrgenommen. Diese Bereiche nennt man „blinder Fleck“ (vgl. Landwehr 2007b, 9).

Der Feedbackbegriff wird in Deutschland seit ca. 50 Jahren verwendet. Kempfert und Rolff verstehen den Begriff Feedback als Rückmeldung, die datengestützt, zielorientiert und systematisch erfolgen muss. Datengestützt und systematisch sollte das Feedback aus Gründen der Ganzheitlichkeit sein, sonst könnten unter Umständen nur ganz bestimmte Bereiche beleuchtet werden, und das Feedback könnte damit ins Leere laufen. Die gezielte Bearbeitung von einzelnen Bereichen würde eventuell nicht stattfinden können, da diese Bereiche gar nicht auftauchen. Zielorientiert sollte Feedback sein, damit klar ist, was thematisiert werden soll und worüber eine Rückmeldung erfolgen soll. Feedback ist ein essentieller Bestandteil bewussten Qualitätshandelns, es dient der Erfolgsmeldung an Lehrende und Lernende (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 61).

Feedback soll eine Selbstreflexion anstoßen, die zu einer Selbstregulation führt, dies setzt aber Bereitschaft zum Lernen voraus. Das bedeutet der/die Einzelne muss bereit sein, aus der Rückmeldung zu lernen. Dies ist die wichtigste Aufgabe eines guten Feedbacks, damit es lernwirksam werden kann. Landwehr stellt sechs Kriterien eines guten, d.h. lernwirksamen Feedbacks zusammen (vgl. Landwehr 2007b, 11-12). Dazu gehört:

1. Glaubwürdigkeit: Das Feedback gründet auf nachvollziehbaren Beobachtungen und Erfahrungen. Hierbei ist die Beziehungsqualität beim Aufbau eines Feedbacksystems und beim Aufbau von Feedbackgruppen außerordentlich wichtig.

2. Ein konkreter Bezug muss zu aktuellen Handlungssituationen und konkreten Verhaltensweisen vorhanden sein. Pauschalrückmeldungen sollten vermieden werden, da sie keine Ansatzpunkte bieten, welche die feedbackempfangende Person bewusst verändern kann.
3. Thematisierte Wahrnehmungen von Verhaltensweisen, Handlungen und Ereignissen sollten veränderbar sein, das bedeutet, dass kritische Rückmeldungen zu Persönlichkeitsmerkmalen oder zu institutionellen Rahmenbedingungen als destruktiv empfunden werden. Sie sollten deshalb vermieden werden.
4. Jedes Feedback sollte emotional verkräftbar und nicht verletzend sein. Wichtig ist, dass es konstruktiv auf Verbesserungsmöglichkeiten hinzielt. Anteile von negativen und positiven Rückmeldungen sollten in einem guten Gleichgewicht stehen.
5. Feedback sollte in lernunterstützender Absicht erteilt werden und nicht als Instrument der Beziehungsgestaltung missbraucht werden.
6. Feedback sollte in lernbereiter Haltung entgegengenommen werden und die feedbackempfangende Person muss bereit sein, über die realisierte Praxis nachzudenken, um aus den Stärken und Schwächen zu lernen. Das Feedback dient als Instrument in diesem Reflexionsprozess (vgl. Landwehr 2007b, 11-12).

Ein lernwirksames Feedback kann nicht wertfrei sein, es ist immer subjektiv. Eine Trennung von Wahrnehmung und Bewertung ist aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive problematisch. Jedoch sollte beim Feedbackgeben darauf geachtet werden, dass auf behelrende und moralisierende Urteile verzichtet wird (vgl. Landwehr 2007b, 11-12).

Beim Feedback geht es darum, subjektive Wahrnehmungen und Empfindungen an eine Person zurückzumelden, ohne Anspruch auf einen objektiven Wahrheitsgehalt. Das bedeutet, dass Feedback immer eine subjektive Rückmeldung ist, dadurch, dass der/die Empfangende auch nur die Botschaft annimmt, die er/sie annehmen möchte, oder eben auch nicht, ist der Feedbackprozess ein doppelt subjektiver Prozess. Deshalb sollte Feedback immer als eine „Ich-Botschaft“ formuliert werden. Es kommt beim Feedback auf die Glaubwürdigkeit und Plausibilität an, das bedeutet, die Feedback empfangende Person versteht, was der/die Feedbackgebende meint, und so wird das Feedback lern- und handlungswirksam (vgl. Landwehr 2007b, 11-12).

Feedbackgeben bedeutet, dass sich zwei oder mehrere Personen in direkten und offenen, mit angemessenen Methoden strukturierten Gesprächen einander Beobachtungen und Bewertungen über eine bestimmte Situation oder Fragestellung mitteilen, um daraus für den gemeinsamen Umgang mit diesem Thema zu lernen (vgl. Landwehr 2007b, 11-12). „Feedback dient also dazu, durch den Austausch von Einschätzungen Entwicklungsperspektiven für den Umgang mit einem Thema zu entwerfen“ (Bastian u.a. 2005, 89).

Mit den Worten von Max Frisch ausgedrückt, bedeutet Feedback: „Man begnügt sich nicht damit, dass man dem Anderen einfach seine Meinung sagt; man bemüht sich zugleich um ein Maß, damit sie den Anderen nicht umwirft, sondern ihm hilft; wohl hält man ihm die Wahrheit hin, aber so, dass er hineinschlüpfen kann.“ (Frisch 1950, 59)

Feedbackregeln

Die Regeln für Feedback entsprechen den allgemeinen Kommunikationsregeln und lauten:

- Ein Anliegen wird in der Ichform vorgetragen.
- Die jeweils Angesprochenen werden direkt – also in der 2. Person angesprochen.
- Alle lassen sich gegenseitig ausreden.
- Alle hören sich gegenseitig zu.
- Verallgemeinerungen wie: „Das machst du immer/nie...“ werden vermieden.
- Killerphrasen wie: „Das ist aber doof...“ werden ebenfalls vermieden. (vgl. Baukloh-Herzig 2000, 14-15)

Diese Regeln werden noch etwas spezifiziert zu allgemeinen Feedbackregeln:

- Jeder/jede Teilnehmer/-in gibt Feedback.
- Feedback ist ein Geschenk, deshalb wird nicht diskutiert und es muss sich niemand rechtfertigen, sondern es wird zunächst nur zugehört.
- Feedback hat mit dem Gebenden genauso viel zu tun wie mit dem Nehmenden.

Für den/die Gebenden ist es hilfreich, wenn er/sie

- sein/ihr eigenes Erleben beschreibt,
- möglichst kurz und konkret ist,
- nur zu Dingen, die veränderbar sind seine/ihre Meinung äußert und
- es sollte beachtet werden, ob der/die Andere zu etwas Speziellem Rückmeldung haben möchte.

Für den/die Nehmende/n ist es hilfreich, sich bewusst zu machen,

- dass Fremdwahrnehmung vom Selbstbild abweichen darf,
- Feedback eine Möglichkeit ist, zusätzliche Informationen über sich zu erhalten,
- Feedback kein Aufruf zur Veränderung ist und
- er/sie selber entscheidet, wie viel Feedback er/sie will (vgl. Bastian u.a. 2005, 109).

Zwei Grundformen des Feedbackprozesses

Die zwei Grundformen des Feedbackprozesses sind das strukturierte und das offene Feedback (vgl. Landwehr 2007b, 74).

Das strukturierte Feedback ist ein kriterienorientiertes Feedback, dessen Ziel es ist, Wahrnehmungen und Beschreibungen/Bewertungen z. B. von Unterricht, entlang vorgegebener Beurteilungskriterien zu formulieren. Es findet eine Bezugnahme auf explizite Normvorstellungen statt, das bedeutet, dass im Voraus die Qualitätsansprüche und Indikatoren definiert werden und für die Betroffenen transparent sind. Die Sollvorgaben werden mit dem Ist-Zustand verglichen. Es findet eine gezielte und kontrollierte Beobachtung statt (vgl. Landwehr 2007b, 74).

Das offene Feedback ist ein profilorientiertes Feedback. Hier geht es darum „blinde Flecken“ aufzudecken und das festzuhalten, was dem/der jeweiligen Teilnehmer/-in auffällt. Es gibt keine Beobachtungsvorgaben, jeder/jede beurteilt selbst, was ihm/ihr wichtig ist und auffällt. Die Individualität eines/einer Jeden bei der Beurteilung und Wahrnehmung spiegelt sich hier. Die Schwerpunktsetzung ist zufällig. Die subjektiven Konstrukte werden wahrgenommen und ins Bewusstsein gerückt. Das wissenschaftlich-methodische Vorgehen ist ein hermeneutisches Vorgehen. Es geht darum, die „innere Logik“ eines Phänomens mit den ihm innewohnenden Möglichkeiten zu erfassen und zu verstehen. Es kommt zu einer bewussten Aktivierung der subjektiven Konstrukte (vgl. Landwehr 2007b, 74).

Abgrenzung Feedback <-> Evaluation

Um die Begriffe „Feedback“ und „Evaluation“ gegeneinander abgrenzen zu können, muss gesagt werden, dass das Feedback immer der persönlichen Entwicklung einzelner Personen oder ganzer Teams dient, wobei die gegebenen Rückmeldungen Rückschlüsse auf beabsichtigte und/oder unbeabsichtigte Wirkungen des eigenen Handelns geben sollen (vgl. Göetze, Sutter 2003, 2). Für die Schulevaluation dagegen ist es charakteristisch, dass die gegebenen Rückmeldungen auf die Institution als Ganzes und nicht allein auf die handelnde Person gerichtet sind (vgl. Landwehr 2007b, 72).

Da in diesem Projekt die Feedbackkultur an einer Bildungseinrichtung als Basis von Unterrichtsevaluationen analysiert wird, stellen wir die beiden Begriffe „Unterrichtsevaluation“ und „Feedbackkultur“ in den folgenden Kapiteln ausführlich dar.

3.2 Unterrichtsevaluation

3.2.1 Begriffsklärung

Burkhard und Eikenbusch definieren Unterrichtsevaluation als „die Untersuchung von Aspekten der Unterrichtsgestaltung und/oder der Ergebnisse des Unterrichts“ (Burkhard, Eiken-

busch 2000, 200). Demzufolge werden bei der Unterrichtsevaluation Arbeits- und Lernprozesse, Lernbedingungen und Lernergebnisse untersucht, um zu Ansätzen für eine begründete Bestätigung oder Veränderung der Praxis in der einzelnen Klasse oder für die ganze Schule zu kommen (vgl. Burkhard, Eikenbusch 2000, 50). Helmke unterscheidet die Unterrichtsevaluation in zwei Perspektiven: Analyse des Unterrichtsprozesses und Analyse der Unterrichtswirkungen (vgl. Helmke 2003, 8).

Die Unterrichtsevaluation dient der Verbesserung des Unterrichts, um das Lernen der Lernenden zu optimieren (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 116). Darüber hinaus verfolgt sie das Ziel, dass der Unterricht überprüft und die sozialen Beziehungen in der Klasse effektiver gestaltet werden (vgl. Jäger 2006, 20).

Jede Unterrichtsevaluation versucht eine implizite oder explizite Kausalität zwischen dem Unterrichtsverlauf und seinen Wirkungen herauszufinden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 116), welches im folgenden Schaubild verdeutlicht wird.

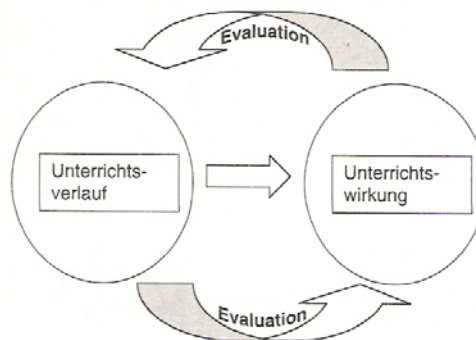


Abbildung: Schema der Selbstreflexion (Kempfert, Rolff 2005, 116)

Die Funktionen der Unterrichtsevaluation sind die Erkenntnis-, Kontroll-, Dialog- und Legitimationsfunktion. Die Erkenntnisfunktion beinhaltet das Sammeln grundlegender Informationen über den Unterricht und dient damit der Erkenntnis über die eigene Unterrichtsführung. Die Kontrollfunktion kommt zum Einsatz, wenn die Wirksamkeit einer Intervention gezielt geprüft werden soll, die intern im Sinne einer Regulation des eigenen Handelns oder extern als Kontrollaspekt ausgeübt werden kann. Die Dialogfunktion kommt zum Tragen, wenn die Erkenntnis als Grundlage eines Austauschs mit den Lernenden oder im Lehrerkollegium genutzt wird, um Anregungen zur Veränderung zu geben. Die Legitimationsfunktion tritt ein, wenn es gilt, eine durchgeführte Maßnahme z.B. vor dem Schulamt, Ministerium, Schulträger oder den Eltern zu vertreten (vgl. Jäger 2005, 13-15).

Meistens kommen bei einer Unterrichtsevaluation mehrere Funktionen zum Tragen, d.h. dass bei einer Unterrichtsevaluation sowohl einzelne Funktionen als auch Funktionen in beliebiger Kombination miteinander genutzt werden können. Bei einem Unterrichtsbesuch wer-

den z.B. Erkenntnisse über den tatsächlichen Einsatz geplanter Methoden im Unterricht gewonnen, die gleichzeitig den Dialog über den Unterricht unterstützen (vgl. Jäger 2005, 13).

Die unterschiedlichen Formen der Unterrichtsevaluation orientieren sich an ihren beiden Perspektiven, die Helmke auch als Säulen der Unterrichtsevaluation bezeichnet. Diese sind:

- die Analyse des Unterrichtsprozesses, d.h. seine fachliche, didaktische und pädagogisch-psychologische Qualität, sowie
- die Analyse der Unterrichtswirkungen, d.h. die Bewertung der unterrichtlichen Effekte und des Unterrichtserfolges.

Diese beiden Säulen der Unterrichtsevaluation sind wichtig und müssen seiner Meinung nach miteinander kombiniert werden (vgl. Helmke 2003, 8-9).

3.2.2 Analyse des Unterrichtsprozesses

Die Analyse des Unterrichtsprozesses kann von den Lehrenden, Lernenden, Eltern, Kollegen/innen, der Schulleitung oder Schulaufsicht betrieben werden. Dabei erscheint Helmke vor allem die Einschätzung des Unterrichts durch die Lernenden und die Selbstbewertung des Unterrichts durch die Lehrenden bedeutsam (vgl. Helmke 2003, 9).

Nach Kempfert und Rolff besteht die Analyse des Unterrichtsprozesses aus vier Teilbereichen, die als Selbstevaluation von Lehrenden, Selbstevaluation von Lernenden, Unterrichtsevaluation mit Lernenden und kollegiale Unterrichtshospitation durchführbar ist (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 126-173).

Selbstevaluation von Lehrenden

Mit der Selbstevaluation von Lehrenden ist gemeint, dass jeder/e einzelne Lehrende den Prozess der Selbstbeobachtung durchläuft, indem er/sie Daten aus eigener Initiative über sich selbst sammelt, diese Daten analysiert, darüber reflektiert und bestenfalls auch geeignete Maßnahmen daraus ableitet. Dieser Prozess ist durch einen systematischen Ablauf gekennzeichnet. Bisher finden Selbstevaluationen von Lehrenden häufig zufällig statt, z.B. im Lehrerzimmer. Diese Zufallsevaluationen sollen durch systematische Reflexionen ergänzt werden, da Verhaltensänderungen ausschließlich auf Grund von Selbstreflexionen erfolgen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 126-127).

Die Lehrenden benötigen als Voraussetzungen für die Durchführung ihrer Selbstevaluationen ein solides Selbstvertrauen, eine Veränderungsbereitschaft und eine Erwartung, dass mit einer Änderung eine Verbesserung eintritt. Nur wenn dieser erhoffte Nutzen für die Lehrenden möglich scheint, führen sie die Veränderung aus, damit diese von dauerhafter Wirkung sein können (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 126).

Die systematische Selbstevaluation von Lehrenden leistet einen Beitrag zur Qualitätssicherung und –entwicklung von Bildungseinrichtungen, indem Lehrende sich ihrer Professionalität bewusst werden und sich als „reflective practitioner“ betrachten, die ihre Praxis erforschen und reflektieren, daraus geeignete Maßnahmen ableiten und deren Erfolg überprüfen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 127).

Für die praktische Umsetzung der Selbstevaluation benötigen die Lehrenden geeignete Methoden, wie das Reflektionsjournal, die Selbstbefragung, die Video-/Audioaufnahmen des Unterrichts und Portfolios (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 127-135).

Selbstevaluation von Lernenden

In Bildungseinrichtungen sollten neben der Selbstevaluation von Lehrenden auch Selbstevaluationen von Lernenden stattfinden. Kempfert und Rolff sehen die Selbstevaluation von Lernenden als die wirkungsvollste Form der Qualitätsverbesserung von Unterricht. Sie zeigen anhand einer Meta-Evaluation auf, dass eine Selbstevaluation von Lernenden Sinn macht (vgl. Kempfert, Rolff 2002, 34 und Kempfert, Rolff 2005, 144).

Lernende sind für ihr Lernen selbst verantwortlich, d.h. sie müssen über ihr Lernen nachdenken und ihren Lernprozess systematisch evaluieren. Diese Selbstevaluation können die Lernenden nur nach Anleitung und mit der entsprechenden Unterstützung durch die Lehrenden durchführen. Die Aufgaben des Lehrenden dabei sind, die Lernenden über ihre Eigenverantwortung zu informieren, unterschiedliche Formen der Selbstevaluation einzuführen und zu praktizieren. Damit die Selbstevaluation von den Lernenden praktiziert wird, trägt der/die Lehrende auch nach der Einführung der Selbstevaluation von Lernenden die Verantwortung, da die Lernenden ihren Lernprozess sonst nicht evaluieren würden. Bevor die Selbstevaluation von Lernenden durchgeführt werden kann, müssen sie von dem/r Lehrenden für das Verfahren sensibilisiert werden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 136-139).

Wie bei der Selbstevaluation von Lehrenden, orientiert sich auch die Selbstevaluation von Lernenden an den Kompetenzen, die ihr Lernen unterstützen. Hierfür gelten z.B. die Selbstbefragung mittels Fraggbogen und das Reflexionsjournal als geeignete Methoden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 136-143).

Unterrichtsevaluation mit Lernenden

Bevor die Unterrichtsevaluation mit den Lernenden näher beschrieben wird, stellt sich die Frage, ob Lernende zur Unterrichtsbeurteilung in der Lage sind. Darauf kann eindeutig mit „ja“ geantwortet werden, da Forschungsergebnissen zufolge Lernende Experten/innen für die didaktische und pädagogische Qualität des Unterrichts sind. Die Beurteilungskompetenz der Lernenden beinhaltet nicht die Fachinhalte und Fachdidaktik. Dennoch können zur Unter-

richtsbeurteilung durch Lernende fächerbezogene Instrumente eingesetzt werden, die zur Qualitätsentwicklung an Schulen beitragen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 153).

Der Nutzen von Unterrichtsevaluation mit Lernenden besteht darin, dass die Lehrenden erfahren, wie ihr Verhalten von den Lernenden wahrgenommen wird. Der/die Lehrende erhält neben Informationen für die Einschätzung der Qualität des eigenen unterrichtlichen Handelns, einen Einblick in die Erwartungen der Lernenden und setzt sich mit deren Auswirkungen auseinander. Dies dient für die Lehrenden als wichtige Grundlage, um die unterrichtliche Handlungskompetenz und damit ihre Professionalität zu verbessern. Demgegenüber zeigt sich für die Lernenden der Nutzen von Unterrichtsevaluation darin, dass sie sich als Person mit ihren subjektiven Erfahrungen ernst genommen fühlen. Dies differenzieren die Lernenden in offizielle Äußerungen über ihre Erwartungen, Wünsche, Erfahrungen mit Unterrichten und Lehrenden, die sich innerhalb der Lerngruppe unterscheiden können. Zudem fühlen die Lernenden sich für die Unterrichtsqualität mitverantwortlich, sofern das Feedback zu erfahrbaren Veränderungen führt, und sie vom verbesserten Unterricht profitieren können (vgl. Landwehr 2007b, 22).

Obwohl allen an der Unterrichtsevaluation beteiligten Personengruppen der Nutzen klar ist, können auch Schwierigkeiten auftreten, die sich sowohl auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden beziehen. Die Lehrenden sehen die Gefahr von einseitiger Schuldzuweisung und ungerechtfertigten Persönlichkeitsbeurteilungen. Des Weiteren fällt es ihnen oft schwer, Meinungen der Lernenden wegen des Hierarchiegefälles zu akzeptieren und sie sehen ihren Unterricht und damit ihre Professionalität in Frage gestellt. Werden zu häufig Befragungen durchgeführt, kommt es zu einer „Feedback-Inflation“ auf beiden Seiten, d.h. die Unterrichtsevaluation bleibt bei den Lehrenden ohne Konsequenzen und die Lernenden erfahren keine Veränderungen. Die Lernenden trauen sich nicht die Wahrheit zu sagen und mildern ihre Rückmeldung ab, was auch für anonym durchgeführte Unterrichtsevaluation gilt. Neben den genannten Schwierigkeiten können bei der Unterrichtsevaluation mit Lernenden auch personenunabhängige Probleme auftreten. Dazu zählen, dass Unterrichtszeit für die Durchführung und Auswertung verloren geht und dass beliebte Lehrende bei gleichem Verhalten besser abschneiden als Unbeliebte (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 146-147).

Nachdem der Nutzen und die möglichen Schwierigkeiten einer Unterrichtsevaluation mit Lernenden dargestellt wurden, geht es konkret um die Unterrichtsevaluation mit Lernenden. Kempfert und Rolff beziehen die Unterrichtsevaluation mit Lernenden auf das „reziproke Feedback“. Darunter verstehen sie die gegenseitige Rückmeldung, wobei sich der Fokus auf die Verantwortlichkeiten der Lehrenden und Lernenden richtet. Das marktwirtschaftliche Angebot- und Nutzungsmodell des Unterrichts stellt die Verantwortlichkeiten der Beteiligten dar (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 147).

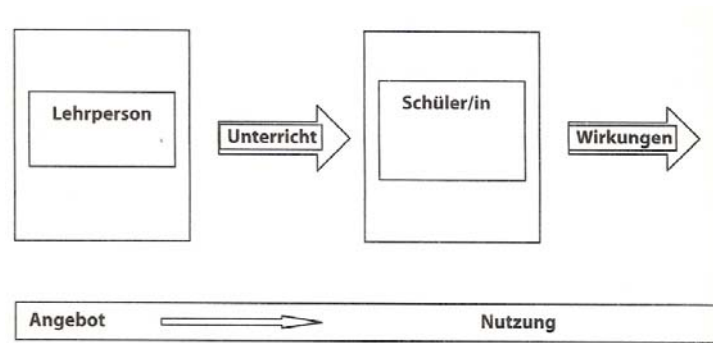


Abbildung: Angebot- und Nutzungsmodell des Unterrichts (Kempfert, Rolff 2005, 148)

Diesem Modell zu Folge sind die Lehrenden für einen optimalen Unterricht verantwortlich, um günstige Lernvoraussetzungen für die Schüler/innen zu schaffen. Das Lernen der Schüler/innen wird durch die Unterrichtsweise und von außerunterrichtlichen Faktoren bestimmt. Obwohl diese unterschiedlichen Verantwortlichkeiten bekannt sind, haben die Lehrenden meistens das Gefühl, dass sie allein sowohl für den Unterricht als auch für dessen Wirkung verantwortlich sind. Daher soll die Unterrichtsevaluation Lehrenden und Lernenden Rückmeldungen über die Effektivität ihres Lehrens und Lernens geben, um gezielt daran arbeiten zu können (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 147-149).

Die Unterrichtsevaluation als „reziprokes Feedback“ setzt voraus, dass alle beteiligten Personen eine Veränderungsbereitschaft zeigen und sich einen spürbaren Mehrwert oder Nutzen von der Befragung erhoffen. Dabei sind Verfahrensregeln zu beachten, wie der Austausch und die Aufarbeitung der Ergebnisse mit den Lehrenden und Lernenden, sowie die gemeinsame Zielfestlegung im Anschluss an die Auswertung auszusehen hat. Kempfert und Rolff geben dazu die Empfehlung kleinschrittig vorzugehen und die Befragung auf einige wenige Items zu beschränken, die anschließend bearbeitet werden. Während des Verfahrens sollten sich die Befragungen an unterrichtsrelevanten Standards orientieren, wobei die Lehrenden weiterhin die Verantwortung für den Lehr-Lernprozess tragen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 150).

Für die Unterrichtsevaluation gibt es viele Methoden bzw. Instrumente, die nach Kempfert und Rolff in eine reziproke Form umgestaltet werden können. Sie empfehlen, verschiedene Methoden zur Unterrichtsevaluation anzuwenden, da bei der Verwendung derselben Methode sehr bald Monotonie und Abnutzungserscheinungen bei den Lernenden auftreten. Dabei können z.B. ein quantitativer oder qualitativer Fragebogen oder auch eine Evaluationszielscheibe zum Einsatz kommen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 151-158).

Werden die Unterrichtsevaluationen mit Lernenden konsequent in reziproker Form durchgeführt, entstehen für die Lehrenden und Lernenden Vorteile. Damit ist gemeint, dass die Lehrenden Rückmeldungen über ihren Unterricht und die Effektivität des Lernens erhalten und

ihre Arbeit gezielt optimieren können. Zudem erfahren sie eine Wertschätzung ihrer Arbeit und spüren vermutlich eine erhöhte Arbeitszufriedenheit mit allen Konsequenzen. Darüber hinaus stehen die Lehrenden Unterrichtsevaluationen grundsätzlich positiver gegenüber fühlen sich entlastet, da sie auch offiziell nicht mehr für das Unterrichtsgeschehen allein verantwortlich sind. Dem gegenüber werden sich die Lernenden ihrer Verantwortung für die Erreichung der Lernziele bewusst, können zu „reflective students“ werden und realisieren, dass der Unterricht ein Angebot ist, über dessen Wirksamkeit sie allein entscheiden. Ein weiterer Vorteil für die Lernenden besteht darin, dass sie ebenfalls Rückmeldungen über die Effektivität ihres Lernens erhalten und gezielt ihre Lernleistungen verbessern können (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 149-150).

Die Schule als Ganzes kann profitieren, wenn durch die Einführung der Unterrichtsevaluation in reziproker Form entwicklungsresistente oder ängstliche Lehrende ins Feedbackgeschehen eingebunden werden können und die aus den Einzel-Feedbacks gewonnenen Erkenntnisse als Steuerungswissen in das Gesamtsystem Schule zurückfließen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 149-150).

In Schulen und Seminaren haben Kempfert und Rolff gute Erfahrungen mit dem reziproken Feedback als Verfahren der Unterrichtsevaluation mit Lernenden gemacht. Daher sind sie vor allem wegen der großen Akzeptanz von Seiten der Lehrenden davon überzeugt, dass die Unterrichtsevaluation in reziproker Form den Lehrenden und Lernenden Wege ermöglicht, ohne Angst, sondern im Wissen ihrer gegenseitigen Verantwortung als Co-Produzenten des Lernens nachhaltig an der Verbesserung der Lernleistungen der Lernenden zu arbeiten (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 158).

Wenn Unterrichtsevaluation mit den Lernenden entsprechend sorgfältig eingeführt, koordiniert, ausgewertet und in Maßnahmen umgesetzt wird, entsteht nach Kempfert und Rolff eine „Win-win-Situation“, auch wenn dies bisher noch nicht empirisch belegt ist. Damit diese Situation entstehen kann, benötigt es geeignete Rahmenbedingungen und es muss vom Kollegium als ein getragenes und auch kontrolliertes Verfahren angesehen werden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 150-160).

Kollegiale Unterrichtshospitation

Bei der kollegialen Unterrichtshospitation werden das Wissen, das Können und die Fähigkeiten der Lehrenden genutzt, um Aussagen über die Wirksamkeit des Unterrichts von Kollegen/-innen zu machen (vgl. Schratz u.a.2000, 100). Die kollegiale Unterrichtshospitation ist eine der wirksamsten Formen der Unterrichtsevaluation (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 161) und soll ergänzend zur Unterrichtsevaluation mit Lernenden stattfinden (vgl. Horster, Rolff 2001,170). In der Praxis sind sie an Schulen äußerst selten zu finden, da die Klassentüren zumeist geschlossen bleiben und Anregungen zur Weiterentwicklung eher von außen, z.B.

von Fortbildungen, kommen. Somit erhalten die Lehrenden kaum interne Rückmeldungen über ihr eigenes Lehrverhalten (vgl. Schratz u.a. 2000, 100).

Das Ziel der kollegialen Unterrichtshospitation besteht für den/die Beobachter/-in darin, Aufschlüsse über so genannte blinde Flecken des Lehrenden zu erhalten, die im anschließenden Gespräch als Anstoß zur Selbstreflexion dienen und dadurch zu einer Weiterentwicklung der Professionalität führen. Der/die besuchte Lehrende soll dabei vor allem in ihrer/seiner Unterrichtskompetenz gefördert und bestärkt werden, weshalb bei der Rückmeldung auf positive Elemente geachtet werden sollte (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 161).

Wie bei allen Arten der Unterrichtsevaluation ist auch bei der kollegialen Hospitation mit Widerständen zu rechnen. Die Lehrenden erinnern sich dabei an ihre Lehrproben aus der Studienzeit oder dem Referendariat, die einen Beurteilungscharakter hatten (vgl. Horster, Rolff 2001, 161). Daher kostet es die Lehrenden eine große Überwindung, die Tür des Klassenzimmers für Kollegen/innen zu öffnen, wobei sie ihre Ängste überwinden müssen. Um diese Widerstände auflösen zu können, bedarf es der Festlegung von Prinzipien für kollegiale Unterrichtshospitationen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 161). Zudem sollten sie nur im Einverständnis mit dem Lehrerkollegium durchgeführt werden (vgl. Horster, Rolff 2001, 200). Für die Professionalität der Lehrenden ist es wichtig, eine Kultur gegenseitiger Unterstützung im Unterricht zu entwickeln, wobei die kollegiale Unterrichtshospitation ein wichtiger Schritt in diese Richtung darstellt (vgl. Schratz u.a. 2000, 100).

Für die kollegiale Hospitation gibt es förderliche Bedingungen, damit sie eine wirksame Form der Qualitätsentwicklung darstellt. Dies ist gegeben, wenn sie der Bereitschaft der einzelnen Lehrenden entspringt, die gegenseitigen Besuche zu keiner dienstlichen Beurteilung führen, die Besuche in einer systematischen Form mit Vor- und Nachbereitung durchgeführt, die Lernenden im Vorfeld über den Unterrichtsbesuch informiert und Feedbackregeln eingehalten werden. Des Weiteren benötigen kollegiale Unterrichtshospitationen ein hohes Maß an Vertrauen, da die Ehrlichkeit der Rückmeldung und die Bereitschaft zur Annahme solcher Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen. Erst wenn im Kollegium die notwendige Offenheit gegeben oder angestrebt wird, kann die kollegiale Unterrichtshospitation erfolgreich sein. Diese Vertrauensbasis kann einerseits erreicht werden, indem sich Lehrertandems bilden, die Interesse an gegenseitigen Unterrichtsbesuchen haben (vgl. Schratz u.a. 2000, 100). Andererseits sollten Lehrende die Möglichkeit haben, sich außerhalb hierarchischer Beziehungen und unabhängig von externen Kontrollinteressen erproben zu können. Da bei diesem Vorgehen beide Partner auf nahezu gleicher Ebene ihre Wahrnehmungen austauschen, interpretieren und Ziele festlegen, bilden kollegiale Unterrichtshospitationen einen Meilenstein in der Entwicklung einer Feedbackkultur im Lehrerkollegium (vgl. Horster, Rolff 2001, 161, 198).

Für eine gelungene Durchführung von kollegialen Unterrichtshospitationen sind geeignete Rahmenbedingungen erforderlich, die vorab im Lehrerkollegium diskutiert und festgelegt werden sollten. Damit sind die gegenseitigen Erwartungen geklärt und die Gefahr ist gering, dass es zu Konflikten kommt (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 172, 173).

3.2.3 Analyse der Unterrichtswirkungen

Die Analyse der Unterrichtswirkungen stellt die zweite Säule der Unterrichtsevaluation dar, die auf die Bewertung der unterrichtlichen Effekte und des Unterrichtserfolges abzielt (vgl. Helmke 2003, 8). Da Hermann und Höfer die Unterrichtsqualität in die Qualität der Unterrichtsprozesse und die Qualität der Unterrichtsergebnisse unterscheiden, ist die Analyse der Unterrichtswirkungen mit der Analyse der Unterrichtsergebnisse gleichzusetzen (vgl. Hermann, Höfer 1999, 28).

Demnach spiegeln sich die Ergebnisse des Unterrichts in Noten und Zeugnissen wider. Ein Unterrichtsergebnis wird als individuelle Struktur verschiedener Fähigkeiten eines Lernenden, wie die fachliche, methodische und soziale Kompetenz, verstanden. Die Note setzt sich aus der Bewertung der einzelnen Kompetenzen zusammen. Da die Unterrichtsergebnisse seit langem Gegenstand von Beurteilungen und Bewertungen sind, stellen sie eine traditionelle Aufgabe der Lehrenden dar (vgl. Hermann, Höfer 1999, 28). Obwohl alle Lehrenden die Unterrichtsergebnisse der Lernenden bewerten, wird das Thema im Lehrerkollegium zumeist tabuisiert (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 196). Bei der Analyse der Unterrichtswirkungen geht es nicht um die Ergebnisse des Unterrichts, sondern um deren Evaluation. Dabei stellt die Evaluation immer auch eine Rückfrage an die Qualität des Unterrichtsprozesses dar, der zu diesem Ergebnis geführt hat (vgl. Hermann, Höfer 1999, 28).

Daher ist es notwendig, Kriterien für eine objektive Lernerfolgsmessung im Sinne der Analyse der Unterrichtswirkungen festzulegen. Diese Kriterien sind Gerechtigkeit, Transparenz und hohe Anforderungen. Um diese Kriterien sollte sich das Kollegium einer Schule im Zuge der Qualitätsentwicklung bemühen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 195, 196). Dabei kann es zum Einsatz von Schulleistungstests, Orientierungs-, Vergleichs-, Parallelarbeiten und Lernstandserhebungen als Instrumente für die Evaluation fachlicher Leistungen kommen (vgl. Helmke 2003, 11).

Horster und Rolff empfehlen, nicht nur die Ergebnisse von Unterricht zu sehen, sondern langfristig den Unterricht selbst mit in den Evaluationsprozess einzubeziehen (vgl. Horster, Rolff 2001, 160-161). Diese Formen der Unterrichtsevaluation wurden oben bereits zusammenfassend dargestellt. Dadurch wird für uns deutlich, dass die beiden Säulen der Unterrichtsevaluation nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern immer in Wechselwirkung zueinander stehen.

3.3 Feedbackkultur

Insgesamt erscheint es uns wichtig, dass Feedback nicht als abgegrenzter Bereich gesehen wird, der im Unterrichtsalltag nur selten vorkommt. Es muss vielmehr kontinuierlich an einer Feedbackkultur im gesamten schulischen Alltag gearbeitet werden, so dass sie für alle am Schulleben beteiligten Personen selbstverständlich wird. Dies soll anhand der Definition von Feedbackkultur, deren Zielbeschreibung und ihrer möglichen Konstruktion erläutert werden.

Definition

„Unter Feedbackkultur versteht man den selbstverständlichen, regelmäßigen Einsatz von Feedback in der Schule auf allen Ebenen als Mittel zur Reflexion und Verbesserung der Tätigkeiten.“ (Keller 2003, 5)

Haltungen und Wertvorstellungen jedes/jeder einzelnen Beteiligten fließen in die Feedbackkultur mit ein, ebenso die gemeinsamen Normen und Werthaltungen einer Einrichtung. Diese Werthaltungen und Normen sollen sich in der Regel im Leitbild widerspiegeln. Haltungen steuern die subjektive Wirklichkeitswahrnehmung und –interpretation und sind entscheidend dafür, welcher Stellenwert einer Situation beigemessen wird. Haltungen sind entscheidend dafür, was der/die Einzelne in bestimmten Situationen tun oder lassen möchte. Auch das Handlungsziel wird über die Haltung reflektiert. Die persönliche und kollektive Haltung in einer Einrichtung ist also maßgeblich für das Entstehen einer Feedbackkultur verantwortlich (vgl. Landwehr 2007b, 16).

„Von <Feedbackkultur> ist dann die Rede, wenn das Feedback nicht nur als Technik, sondern auch als <Frage der Haltung> verstanden wird. D.h. wenn – neben der Frage nach den richtigen Verfahren und Instrumenten – die individuelle Motivation zum Einholen und zur Nutzung von lernwirksamen Feedback wichtig ist. Eine <Feedbackkultur> legt in diesem Sinne Wert auf die innere Bereitschaft der beteiligten Personen, möglichst aussagekräftige Feedbacks einzuholen, aufzunehmen und als Lernchance zu nutzen. Feedback wird nicht als Pflichtübung oder als sinnentleertes Ritual praktiziert, sondern als Möglichkeit zur Optimierung des eigenen Handelns eigenverantwortlich genutzt.“ (Landwehr 2007b, 16)

Ziele einer Feedbackkultur

Ist eine Feedbackkultur eingeführt, so ist das Feedbackgeben und –nehmen für alle Beteiligten zur Selbstverständlichkeit geworden. Es gehört untrennbar zur Kommunikationsstruktur der Einrichtung und wird entsprechend als wichtige Quelle des Lernens genutzt (vgl. Landwehr 2007b, 17). Es finden kontinuierlich reflektierende Dialoge statt, die zur Arbeits- und Alltagskultur der Schule gehören und objektive Grundlagen entstehen lassen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 61).

Ist eine Feedbackkultur gut eingeführt, so entsteht unserer Meinung nach ein Klima der Offenheit und damit erhöht sich die Möglichkeit, voneinander zu lernen. Dadurch trägt die Feedbackkultur zur Teamentwicklung bei, sie fördert die Qualitätsentwicklung und sie hilft die Beziehungen von Leitungs- und Lehrpersonen zu verbessern, was wiederum zentral mit gutem Unterricht zu tun hat.

Landwehr benennt drei wesentliche qualitative Merkmale einer lernförderlichen Feedbackkultur. Diese Merkmale beinhalten individuelle, kommunikative und institutionelle Aspekte. Die individuelle Bereitschaft zum Lernen, also die Bereitschaft, das eigene berufliche Handeln zu hinterfragen und zu verbessern, muss vorhanden sein, aber auch das Interesse an der Meinung des Gegenübers. Nur wenn diese beiden Voraussetzungen gegeben sind, kann es zu einer adäquaten Verständigung der Feedbackpartner/innen, die sich gegenseitig ernst nehmen, akzeptieren und um Verständnis bemühen, kommen. Dazu ist gegenseitiges Vertrauen die Basis. Die Umsetzung der Feedbackprozesse sollten von der Institution gefördert und unterstützt werden: Emotional im Sinne von Wertschätzung der Feedbackaktivitäten, sowie des feedbackgestützten Lernens. Materiell durch Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen und Instrumenten (vgl. Landwehr 2007b, 77).

Aufbau einer Feedbackkultur

Um eine Feedbackkultur neu zu schaffen, sind Veränderungen der bisherigen Kultur nötig. Eine Feedbackkultur muss schrittweise aufgebaut, erprobt und vereinbart werden (vgl. Keller 2003, 5). Dies ist in der Regel ein sehr anspruchsvoller Prozess. Um Veränderungen langfristig und effektiv durchzuführen, müssen alle Beteiligten einbezogen werden, sie können nicht von Führungspersonen verordnet werden. Dieser Prozess muss sorgfältig und langfristig geplant werden. Die Betroffenen sollten die Möglichkeit erhalten, bei der Erarbeitung von Lösungsansätzen mitzuarbeiten, so dass sie ihre individuellen Haltungen überdenken und verändern können. Auf der anderen Seite muss der kollektive Wertehorizont reflektiert und ggf. verändert werden. Veränderungen führen in der Regel immer zunächst zu Ablehnung und Ängsten. Diese sollten ernst genommen und bearbeitet werden (vgl. Landwehr 2007b, 15).

Es erscheint sinnvoll, das Kollegium in den Prozess miteinzubeziehen, um eine einrichtungsweite Akzeptanz des gesamten Projektes zu erreichen. Die Aufbaustrukturen gleichen denen, welche bei der Einführung einer Pflgetheorie oder eines Leitbildes in einer Einrichtung benötigt werden. Das Übertragen von Verantwortlichkeiten für den Prozess an eine Steuerungsgruppe hat sich dabei bewährt (vgl. Landwehr 2007b, 31).

Lernende sollten von Anfang an in den Entwicklungsprozess von Instrumenten und Verfahren des Feedbackgebens und -nehmens einbezogen werden. Instrumente und Verfahren sollte jede Schule selbst, unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Situation, entwi-

ckeln. Dadurch wird die Akzeptanz sehr hoch und die Lernenden und Lehrenden werden mit der Zeit gut mit den Feedbackinstrumenten umgehen können (vgl. Landwehr 2007b, 15ff).

Feedback in den Unterricht zu integrieren, beginnt man am Sinnvollsten dort, wo rasche Erfolge zu vermuten sind und die Konsequenzen aus dem Feedback schnell zum Tragen kommen können.

Die Frage nach der Vertraulichkeit im Umgang mit Feedback gehört zu den wichtigsten Fragen bei der Einführung einer Feedbackkultur. Wird diese Frage nicht offen und abschließend geklärt, wird das Vorhaben scheitern. Fragen nach der Anonymität, nach dem Verbleib und der Verwaltung von Feedbackbögen müssen vorab geregelt und Zuständigkeiten geklärt werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landesinstitut für Schulentwicklung 2007, 18).

Dem Übergang von der Erprobungsphase in den Regelbetrieb muss nochmals sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt werden, wenn man vermeiden möchte, den Prozess ins Leere laufen zu lassen. Hier entscheidet sich, ob die Implementierung der Feedbackkultur nachhaltig gelingt.

4 Forschungssystematische Bezüge

4.1 Empirische Sozialforschung

Unter empirischer Sozialforschung versteht man Erkenntnisgewinn durch, „die systematische, methodenorientierte Erhebung und Interpretation von Daten über Gegebenheiten und Vorgänge im soziokulturellen Bereich.“ (Meyer Lexikon in: http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Empirische_Sozialforschung&oldid=158751 vom 06.12.2007)

Empirisch bedeutet dabei, dass theoretische Annahmen über die sozialen Sachverhalte an der Wirklichkeit (Erfahrungen und Beobachtungen) überprüft werden. Dieses Vorgehen muss für andere nachvollziehbar sein.

Die Forschungsergebnisse dienen u. a. der Überprüfung von Theorien und Hypothesen sowie der Gewinnung von neuen Erkenntnissen und Hypothesen über soziale Zusammenhänge (Meyer Lexikon in http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Empirische_Sozialforschung&oldid=158751 vom 06.12.2007).

Da es sich bei den Evaluationsprozessen des Projekts um einen Vorgang im soziokulturellen Bereich handelt, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Projektarbeit im Gebiet der empirischen Sozialforschung verorten lässt. Somit ist weiterhin auch begründet, warum die Methoden der empirischen Sozialforschung genauer betrachtet werden müssen.

Innerhalb der empirischen Sozialforschung gibt es zwei unterschiedliche Forschungsansätze, die sich bezüglich ihres Wissenschaftsverständnisses und ihrer Forschungsmethoden deutlich voneinander abgrenzen, nämlich der quantitative und der qualitative Forschungsansatz (vgl. Mayer 2003, 64).

4.2 Die Methode der quantitativen Sozialforschung

Das in diesem Ansatz zugrunde liegende Wissenschaftsverständnis ist sowohl im Positivismus, als auch im kritischen Rationalismus zu finden.

Der Positivismus ist eine erkenntnistheoretische Grundhaltung der Philosophie, die davon ausgeht, dass die Quelle aller menschlichen Erkenntnis das Gegebene, d.h. die positiven (bedeutet hier: gesetzten, gegebenen, wirklich vorhandenen) Tatsachen, ist.

Dies ist gekoppelt an die Annahme, dass es eine endgültige Wahrheit und Wirklichkeit gibt, Wirklichkeit also objektiv erfahrbar und messbar ist. Werden Beobachtungen durch wissenschaftliche Forschung verifiziert, also als wahr, weil beobachtbar, bewiesen, so besitzt diese Theorie wissenschaftliche Gültigkeit.

Bestimmend für den Positivismus ist das Exaktheitsideal der Naturwissenschaften. Der Positivismus lehnt alles das als unwissenschaftlich ab, was nicht beobachtbar und durch wissenschaftliche Experimente nicht erfassbar ist (Meyer Lexikon in: <http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Positivismus&oldid=151040> vom 02.01.2008).

Der kritische Rationalismus ist eine erkenntnistheoretische Richtung, die sich zunächst als Kritik gegenüber dem Positivismus versteht. Demnach können empirisch-wissenschaftliche Sätze zwar durch einzelne Erfahrungen bestätigt, aber durch diese Erfahrungen nicht endgültig als wahr erwiesen, d.h. verifiziert, werden. Es ist aber möglich, dass sie durch Überprüfung an der Erfahrung scheitern, d.h., dass sie falsifiziert werden.

Der Erkenntnisprozess vollzieht sich also in ständiger Wechselbeziehung zwischen Theorie/Hypothese und Empirie: Eine Hypothese über die Realität wird formuliert, wird an der Realität überprüft, wird aufgrund der gewonnenen Erfahrung modifiziert und wird wieder überprüft. Diese Schritte wiederholen sich immer wieder, mit jeder Wiederholung kommt man mit dem Mittel der Falsifizierung der Wahrheit ein Stück näher. Forschungsergebnisse haben deshalb auch immer nur einen vorläufigen Gültigkeitsanspruch (vgl. Kromrey 2006, 64).

Der Forschungsprozess der quantitativen Sozialforschung

Kurz umrissen und stark vereinfacht vollzieht sich der wissenschaftliche Forschungsprozess in den quantifizierenden Sozialwissenschaften wie folgt:

1. Theoriebildung

Zunächst wird ein theoretisches Modell zu Bedingungen und Zusammenhängen des zu untersuchenden Feldes erstellt, die Theoriebildung erfolgt also deduktiv. Als Basis dafür dienen sowohl Wissen aus der Literatur als auch andere, schon belegte empirische Zusammenhänge.

2. Hypothesenbildung

Aus der gebildeten Theorie werden Hypothesen (Vermutungen) abgeleitet, welche kausale Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung aufstellen. Die Hypothesen werden während des Forschungsprozesses nicht verändert. Erst bei Abschluss der Forschungsarbeit wird eine Verifikation bzw. Falsifikation der Hypothesen vorgenommen.

3. Operationalisierung

In diesem Schritt wird festgelegt, auf welche Art und Weise das theoretische Hypothesenkonstrukt überprüft werden soll. Erhebungsmethode und -instrumente werden ausgewählt.

4. Stichprobenauswahl

Die Stichprobenauswahl beschreibt, mit welchen Forschungsgegenständen bzw. Forschungssubjekten die Hypothesenüberprüfung stattfinden soll. Da eine Stichprobe immer exemplarisch aber gleichzeitig repräsentativ sein muss, muss bei der Stichprobenauswahl sehr sorgfältig vorgegangen werden. Wird die Repräsentativität der Stichprobe nicht gewährleistet, kann eine spätere Verallgemeinerung der Forschungsaussage nicht erfolgen.

5. Erhebungsphase

Die Überprüfung der Hypothesen findet nach den ausgewählten Kriterien und standardisierten Verfahren innerhalb der gewählten Stichprobe statt. Die Subjektivität von Forschern/innen und des jeweiligen untersuchten Subjekts wird dabei mithilfe der gewählten Verfahrensweise weitestgehend ausgeklammert.

6. Ergebnisauswertung

Auch die Auswertung der Ergebnisse muss nach standardisierten statistischen Methoden erfolgen. Eine subjektive Interpretation oder Einflussnahme durch den Forschenden bleibt dabei außen vor.

7. Hypothesenüberprüfung

Nach Abschluss der Auswertung kann nun überlegt werden, ob die ursprünglichen Hypothesen verifiziert oder aber falsifiziert werden können. Die Ergebnisse können dann verallgemeinert werden und allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden (vgl. Flick 2007, 23-24).

Dieses klar definierte, aufeinander aufbauende Vorgehen wird auch als linearer Forschungsprozess bezeichnet und ist charakteristisch für eine quantitative Verfahrensweise.

Die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität gelten als Maßstab eines quantifizierenden Forschungsdesigns (vgl. Flick 2007, 123).

Zusammenfassend kann die quantitative Forschung so beschrieben werden: „Quantitative Forschung ist theoriegeleitet. Sie bedient sich standardisierter Erhebungsmethoden und verwendet statistische Techniken, um Daten auszuwerten. Ihr Ziel ist es, möglichst objektive numerische Daten zu produzieren, diese miteinander in Verbindung zu bringen und daraus allgemein gültige Aussagen abzuleiten.“ (Mayer 2003, S. 64)

Kritische Einschätzung der quantifizierenden Sozialforschung

Spätestens ab dem „Positivismusstreit“ zu Beginn der 1980er Jahre wurde starke Kritik an den quantifizierenden Methoden innerhalb der Sozialforschung geübt. Im Folgenden sollen einige der als zentral zu betrachtenden Kritikpunkte aufgegriffen werden:

- Soziale Phänomene beruhen auf den Interpretationen der Individuen innerhalb einer sozialen Gruppe. Diese subjektiven Interpretationen können also gar nicht objektiv von außen identifiziert und bewertet werden, es geht vielmehr darum, zu erfassen, wie einzelne Subjekte Bedeutungszuweisungen vornehmen und wie sich diese aus dem jeweiligen Blickwinkel situationsspezifisch darstellen und auswirken (vgl. Lamnek 2005, 6).
- Quantitative Messverfahren werden sozialem Handeln nicht gerecht, sie können ihre Dimensionen nicht erfassen. Oftmals werden durch scheinbar objektive Erhebungstechniken bestimmten Handlungen Bedeutungen unterschoben, die viel mehr der subjektiven Meinung des Forschenden als der des Befragten entspricht (vgl. Lamnek 2005, 6).
- Da sich das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse der quantitativen Methode auf tatsächlich gegebene Tatbestände beschränkt, bleiben nicht unmittelbar ersichtliche Phänomene und die Wesensstruktur der Dinge von vornherein im Erkenntnisprozess ausgeschlossen. Latente Sinnstrukturen sind also in den Ergebnissen nicht aufzuzeigen (vgl. Lamnek 2005, 8).
- Der von der quantitativen Methode geforderte wissenschaftliche Abstand zwischen Forscher und zu untersuchendem Phänomen führt dazu, dass die tatsächlich vorzufindenden sozialen Gegebenheiten als solche nicht mehr wahrgenommen werden können (vgl. Lamnek 2005, 9).
- Der komplexe und prozessuale Forschungscharakter der sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstände kann durch eine quantifizierende, also normierende Datenermittlung nicht wiedergegeben werden. Vielmehr sind situationsadäquate, flexible und der Kon-

kretisierung dienliche Methoden notwendig, um diesen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Lamnek 2005,10).

- In der Sozialforschung kann die Involvierung des Forschenden in den Forschungsprozess als unabdingbare Notwendigkeit angesehen werden. Weil aber dies bei quantifizierenden Methoden so weit als möglich ausgeschlossen werden soll, wird dieser Zusammenhang geleugnet und hat somit negative Auswirkungen auf das Forschungsergebnis (vgl. Lamnek 2005,13).
- Das Forschungsdenken der quantifizierenden Forschung verlangt, dass für das Forschungsverfahren Subjekte zu Objekten gemacht werden, ein Anspruch, der an der Realität scheitern muss (vgl. Lamnek 2005,14).

Diese Liste von Kritikpunkten lässt sich aus dem Blickwinkel der qualitativen Forschungsperspektive noch differenzierter und tiefergehend fortsetzen, es scheint jedoch für die Projektarbeit jetzt bereits ausreichend wissenschaftlich begründet zu sein, dass die Methode der quantitativen Sozialforschung der zu bearbeitenden Fragestellung nicht gerecht wird. Geht es doch gerade bei den Beweggründen zu Feedbackverhalten um zutiefst subjektbezogene interpretierte Theorien jeder einzeln beteiligten Person. Es wird also im Folgenden überprüft, welche qualitative Forschungsmethode dem Vorhaben als angemessen erscheint.

4.3 Die Methode der qualitativen Sozialforschung

Anders als in der quantitativen Forschungstradition ist der Mensch in der qualitativen Forschung kein reines Untersuchungsobjekt, sondern ein erkennendes Subjekt. Das Herstellen einer Objektivität im Forschungsprozess wie im naturwissenschaftlichen Sinne, kann deshalb weder auf Seiten des Forschenden noch auf Seiten der Probanden/innen Voraussetzung und Ziel des Forschungsvorhabens sein. Um dies zu verwirklichen müsste der Blick des Forschenden nämlich frei von kultureller, gesellschaftlicher und geschichtlicher Prägung sein. Da aber die Erforschung sozialen Handelns wesentlich darauf beruht, den jeweiligen situativen Kontext mittels anerkannter (Sprach-)Symbole zu erfassen, wiederzugeben und mit ihrer Hilfe zu interagieren, ist eine Objektivierung nur sehr schwer, wenn überhaupt möglich (vgl. Lamnek 2005, 32).

Um einen Verstehensprozess im sozialen Bereich anbahnen zu können, ist somit ein gewisses Verständnis von gemeinsam verwendeten, kulturell geprägten (Sprach-)Symbolen wichtig. Aber auch die Annahme, dass die am Forschungsprozess beteiligten Interaktionspartner/innen dazu fähig sind, sich in die jeweilige gedankliche Perspektive des Gegenübers zu versetzen. Das Forschungsziel der qualitativen Sozialforschung liegt also darin, diejenigen

Prozesse zu rekonstruieren, durch welche soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird (vgl. Lamnek 2005, 32).

Merkmale und Ansprüche der qualitativen Forschungsansätze

Folgende Merkmale sind den qualitativen Forschungsansätzen zu eigen:

- qualitative Sozialforschung ist interpretativ:
Die soziale Realität wird als gesellschaftlich, ihr Sinn also durch Interpretation und Bedeutungszuweisung konstruiert und nicht objektiv vorgegeben, aufgefasst (vgl. Berger und Luckmann, 1974 aus Lamnek 2005, 33).
- qualitative Sozialforschung ist naturalistisch:
Das Untersuchungsfeld ist die natürliche Welt, die mit naturalistischen Methoden erfasst und beschrieben werden soll (vgl. Schatzmann und Strauss, 1973 aus Lamnek 2005, 33).
- qualitative Sozialforschung ist kommunikativ:
Die methodologischen Regeln können nicht losgelöst von den vorgängigen Regeln des alltäglichen Kommunikationsprozesses festgelegt werden, da die soziologischen Methoden der Sozialforschung Kommunikation implizieren (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1976b aus Lamnek 2005, 33).
- qualitative Sozialforschung ist reflexiv:
Eine breite und stetige kritische Reflexion bei qualitativen Forschungsprojekten ist, wie in allen Bereichen der Soziologie, von unbedingter Notwendigkeit, um das eigene Verstehen mit dem Verstehen des/der Probanden/in abzugleichen und den Verstehensprozess in Gang zu bringen und zu halten (vgl. Lamnek 2005, 33).
- qualitative Sozialforschung ist qualitativ:
Meint, dass sie sich von den standardisierten Methoden der quantitativen Sozialforschung abwendet und sich auf nicht standardisierte Methoden stützt, um dem Forschungsgegenstand angemessen und offen gegenüberzutreten (vgl. Lamnek 2005, 33).

Generell ist zu sagen, dass sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren in der Sozialforschung ihre Berechtigung besitzen. Qualitative Sozialforschung generiert eher Hypothesen, die dann, je nach Forschungslage, quantitativ überprüft, verifiziert oder falsifiziert werden können.

Qualitative Sozialforschung basiert auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen und unterschiedlichen Theorieschulen, aus welchen sich dann wieder unterschiedlichste empirische Forschungsverfahren ableiten lassen (vgl. Lamnek 2005, 33). Diese Theorieschulen werden nun kurz vorgestellt und ihre Wichtigkeit für die Projektarbeit herausgestellt.

Grundlagen der qualitativen Sozialforschung

Das Interpretative Paradigma

Das Interpretative Paradigma ist das verbreitetste und umfassendste Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung und versteht sich als Abgrenzungsbegriff zum normativen Paradigma der Naturwissenschaften.

„Man könnte das interpretative Paradigma am ehesten als eine grundlagentheoretische Position bezeichnen, die davon ausgeht, dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte.“ (Matthes 1976, 201)

Soziale Wirklichkeit wird also durch Interpretationshandlungen konstruierter Realität geschaffen. Forschungsergebnisse sind deshalb in der qualitativen Sozialforschung Resultate eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft. Das normative Paradigma hingegen unterstellt eine außerhalb der Interpretation liegende objektive Realität, welche als Forschungsgrundlage dient (vgl. Lamnek 2005, 34ff).

Natural Sociology und Natural History

Die natürliche Umwelt von Individuen und Gruppen ist das bevorzugte Untersuchungsfeld dieser Forschungsvorhaben.

Bei der Natural Sociology bleibt es meist bei der Beschreibung von Sozialmilieus und den Lebenswelten der Untersuchten. Die Untersuchungsmethoden sind dabei alleine solche Methoden, die den Probanden/innen „natürlich“ also alltagsvertraut sind. Beliebteste Forschungsmethode ist dabei die Feldstudie.

Natural History hingegen befasst sich schwerpunktmäßig mit der Entstehungsgeschichte von kommunikativ konstruierter Wirklichkeit. Dabei sollen typische Sequenzen und Aussagen bezüglich dieses Konstruktionsprozesses identifiziert werden. Die Natural History bedient sich sowohl qualitativer Methoden (teilnehmende Beobachtung) wie auch quantifizierender (statistische Auswertung von Häufigkeiten). Dabei arbeitet sie sich an vorgegebenen Untersuchungsschritten entlang (vgl. Lamnek 2005, 35 ff.).

Symbolischer Interaktionismus

Ansatzpunkt des symbolischen Interaktionismus ist der subjektive Sinn, den Individuen mit ihren Handlungen und ihrer Umgebung verbinden, also Bedeutungszuweisungen von Subjekten bezüglich Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen. Die Rekonstruktion solcher subjektiver Sichtweisen wird zum Instrument der Analyse sozialer Welten. Dafür ist unabdingbar notwendig, dass der/die Forschende die Welt aus dem Blickwinkel der Subjekte sieht, welche er untersucht (vgl. Flick 2007, 83).

Die drei Prämissen des symbolischen Interaktionismus sind dabei:

- Menschen handeln Dingen gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen, die diese für sie besitzen.
- Diese Bedeutung wird aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder entsteht aus ihr heraus.
- Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Personen in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert (vgl. Lamnek 2005, 40).

In seiner Fragestellung unterscheidet sich der symbolische Interaktionismus von anderen sozialwissenschaftlichen Theorien besonders darin, dass er sich für die Strukturen im Hier und Jetzt interessiert und nicht dafür, aus welchen Ursachen heraus sie sich entwickelt haben. Die Forschung zu subjektiven Theorien leitet sich ebenfalls aus diesem Forschungszweig heraus ab (vgl. Lamnek 2005, 41).

Ethnomethodologie

Arbeitsschwerpunkt der Ethnomethodologie ist die Beobachtung davon, wie Gesellschaft zusammengefügt ist, wie die Struktur von Alltagshandlungen ist und wie soziale Phänomene sich konstituieren und darstellen. Allerdings werden diese Beobachtungen nicht von einer objektivierten Sichtweise herausgemacht, sondern es soll aus der Sichtweise der, in der Gesellschaft handelnden Menschen heraus, betrachtet und verstanden werden. Es wird weiter davon ausgegangen, dass sich soziale Wirklichkeit aus dem Handeln heraus realisiert. Wichtig erscheint dabei die Wechselwirkung zwischen Sinn und Handeln: Der Sinn erklärt die Handlung und die Handlung beschreibt den Sinn der Handlung innerhalb dieser Gesellschaft. Besonderes Forschungsinstrument der Ethnomethodologie ist dabei die Konversationsanalyse (vgl. Lamnek 2005, 42ff).

Schlussfolgerungen für das Forschungsprojekt

Für das vorliegende Forschungsprojekt scheinen sowohl Natural Sociology, Natural History als auch die Ethnomethodologie auszuschneiden, da die Erforschung von sozialen Gesellschaftszusammenhängen nicht als zielführend eingestuft werden kann. Die Forschungsintentionen des Interpretativen Paradigmas und die des symbolischen Interaktionismus hingegen scheinen aus folgenden Gründen wichtig zu sein:

- Ernstzunehmende Forschungsergebnisse scheinen nur durch das Interpretative Paradigma gewonnen werden zu können. Schließlich geht es um die Feedbackkultur einer speziellen Einrichtung, es macht also wenig Sinn, objektive Einschätzungen und Schlüs-

se bezüglich dieses Phänomens vorzunehmen, wenn es doch um genau die, der an der Projekteinrichtung handelnden Personen geht.

- Feedbackkultur wird durch interpretationsgeleitete Interaktionsprozesse zwischen den handelnden Personen(-gruppen) einer Einrichtung gelebt. Also erscheinen gerade diese Interaktionsprozesse für die Implementierung einer Feedbackkultur als höchst wichtig.
- Um die grundlegenden Interaktionsprozesse der Einrichtung und der handelnden Menschen dort verstehen zu können, sind wir als Forschende ebenfalls darauf angewiesen, interpretationsgeleitete Interaktionsprozesse vorzunehmen.
- Weil Feedback aber nicht nur auf Interaktionen sondern auch auf Handlungen beruht, sollte die Bedeutungszuweisung der einzelnen Personen im Feedbackprozess zu dem eigentlichen Prozess bekannt sein.
- Es ist davon auszugehen, dass die gelebte Feedbackkultur wesentlich von den subjektiven Theorien und Sinnzuweisungen der einzelnen Personen(-gruppen) der Gesundheits- und Krankenpflegeschule beeinflusst wird. Um eine gemeinsame Basis für Feedbackprozesse finden zu können, müssen diese Theorien berücksichtigt und in den Implementierungsprozess integriert werden. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass einzelnen Personen sich innerhalb der Feedbackkultur mit ihren Bedürfnissen nicht wiederfinden, was ein Scheitern des Prozesses wahrscheinlicher macht.
- Der Projektpartner erscheint innerhalb des Projektauftrages als in sich abgeschlossene Lebenswelt. Da innerhalb des symbolischen Interaktionismus die Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen als Instrument der Analyse von sozialen Welten verstanden wird, müssen die Sichtweisen der einzelnen Personen bekannt sein, damit Feedbackkultur in der Lebenswelt der Einrichtung verständlich und auch veränderbar wird.

Wissenschaftstheoretische Basis der qualitativen Sozialforschung

Die wissenschaftstheoretische Basis beschreibt den Weg des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns, gibt Richtlinien und Maßstäbe an die Hand, in welcher Weise das Forschungsvorgehen gestaltet werden soll. Die Wissenschaftstheorie sagt dem/r Forschenden, welche Methoden und Techniken der Datengewinnung und –auswertung er/sie benutzen kann. Deshalb sind die folgenden theoretischen Überlegungen auch für unser Projektvorgehen von Wichtigkeit und stellen handlungsleitende Prinzipien dar.

Phänomenologie

Die Phänomenologie befasst sich allgemein mit der Lehre von Erscheinungen. In den Sozialwissenschaften läuft dies auf das Bemühen hinaus, die soziale Wirklichkeit möglichst vorurteilsfrei zu erfassen und so zu einer objektiven Erkenntnis von Wesensstrukturen einer

Sache, eines Phänomens zu gelangen. Um zu einer derartigen objektiven Erkenntnis zu kommen ist es nötig, vorhandene Vorkenntnisse, Vorurteile und Theorien zu der Sache (Phänomen) außen vor zulassen. Dies soll durch eine spezielle Methode ermöglicht werden, die alle die Elemente ausschaltet, die den Blick auf das Wesentliche einer Sache oder Phänomens verstellen, die Methode der Reduktion (vgl. Lamnek 2005, 48-49).

Die Schritte dieser Reduktion unterscheiden sich in den Sozialwissenschaften in einigen Punkten von denen der klassischen Phänomenologie Husserls. Da für das vorliegende Projekt nicht die philosophische Phänomenologie Husserls sondern eher die angewandte Phänomenologie von Bedeutung erscheint, werden die Reduktionsschritte nur in diesem Verständnis aufgezeigt (vgl. Lamnek 2005, 53):

Schritt 1: Die Enthaltung

Eine möglichst vorurteilsfreie Einstellung des/der Forschers/in gegenüber der zu erforschenden Sache, Phänomen soll erreicht werden. Verzerrende subjektive Prägung soll ausgeklammert werden, ebenso theoretisches Vorwissen, das den Blick zu den Gegenständen selbst verstellt oder weitere Überlegungen im Forschungsprozess vorschnell in eine bestimmte Richtung lenkt. Ziel dieser Enthaltung ist es, Gegenstände, Vorgänge, Relationen und Strukturen vorurteilsfrei, naiv und unkritisch hinzunehmen, um so die reinen Wahrnehmungs- und Bewusstseinsinhalte zu erfassen.

Dies kann erreicht werden durch:

- Selbstbeobachtung (erhöhte Sensibilität für die eigenen Gefühle, Wünsche, Einstellungen)
- Bewusstmachen von Traditionen (Traditionen jeglicher Art können den Blick einengen)
- Differenzierter Sprachgebrauch und Sprachverständnis (Sprache ist eigentlich an sich schon eine Vorinterpretation von Sachen und Phänomenen. Hohe Sensibilität dafür hilft, subjektive Verzerrungen zu vermeiden)

Schritt 2: Die Deskription

Damit ist die Beschreibung des zu erforschenden Phänomens gemeint. Diese Beschreibung soll ebenfalls unvoreingenommen, genau und vollständig sein. Erreicht wird dies dadurch, dass der/die Forscher/in:

- schlicht sieht und beschreibt
- nur das Phänomen, die Sache sieht und beschreibt
- unvoreingenommen sieht und beschreibt
- möglichst genau sieht und beschreibt
- vollständig sieht und beschreibt

Schritt 3: Die Wesenserfassung

Aus den bis dorthin gewonnenen Erkenntnissen zu dem Phänomen, der Sache, kann nun das Wesentliche des Phänomens definiert werden. Dabei soll der Gegenstand von möglichst vielen Seiten her betrachtet und untersucht werden, z.B. durch die semantische Sprachanalyse (genaue Analyse von Wortbedeutungen) oder durch den dialogischen Austausch, der eine Variationsbreite von Perspektiven auf die gefundenen Wesentlichkeiten erschließt (vgl. Lamnek 2005, 53 ff.)

Eine skizzenhafte und pragmatische Darstellung der Schritte in der Phänomenologie könnte also folgendermaßen aussehen:

1. Sammlung aller Aspekte eines Untersuchungsgegenstandes.
2. Analyse dieser Bestandteile, ob sie veränderlich oder überflüssig sind; Ausschluss dieser Elemente aus dem Forschungsprojekt.
3. Nur diejenigen Elemente werden weiter betrachtet, die zur Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes wirklich nötig sind.
4. Diese verbleibenden Elemente beschreiben das Wesentliche des Untersuchungsgegenstandes und bilden somit die Struktur des Gegenstandes (vgl. Lamnek 2005, 59).

Hermeneutik

Die Hermeneutik macht das Verstehen zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Der Verstehensprozess als solcher soll strukturiert und untersucht werden. Hermeneutisches Verstehen bezieht sich also auf das Erfassen menschlicher Verhaltensäußerungen. Innerhalb der Hermeneutik gibt es unterschiedliche theoretische Überlegungen bezüglich dessen, was Verstehen eigentlich beinhaltet und wie die Methodik des Verstehens auszusehen hat. Verstehen gründet in allen Annahmen jedoch darauf, dass Interpretationen von Wahrgenommenem gemacht werden. Um diese Interpretationen auf eine wissenschaftlich kontrollierbare Weise vornehmen zu können, ist die Methode des „Hermeneutischen Zirkels“ anzuwenden. Der hermeneutische Zirkel versteht sich als eine wiederkehrende, kreisförmig verlaufende (Denk-)Bewegung, innerhalb derer einzelne Verstehenselemente nur aus dem Gesamtzusammenhang verständlich werden, sich das Ganze aber nur aus seinen Einzelteilen ergibt (vgl. Lamnek 2005, 62).

Hermeneutischer Zirkel:

1. Das Vorverständnis (alles, was der/die um Verstehen Bemühte, der/die Interpret/in, an Wissen besitzt) trifft mit dem Textverständnis (dem jeweiligen Verstehen dessen, welche/r die Äußerung tut) aufeinander. Dabei erweitert der/die Interpret/in zum einen sein/ihr persönliches Vorverständnis, was weiterführend zu einem besseren Verstehen der Äußerung führt. Durch einen stetigen Abgleich, Veränderung und Erweiterung des Vorverständnisses anhand des besseren Textverständnisses nähern sich beide Verste-

henswelten immer weiter an, das Wesentliche des zu Verstehenden wird dabei immer klarer (= hermeneutischer Zirkel I)

2. Im nun anschließenden hermeneutischen Zirkel II geht es jetzt darum, eine Erkenntniserweiterung im Verstehen zu erreichen. Dies geschieht dadurch, dass eine Relation zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen einer Äußerung oder aber auch durch die Relation von einzelnen Teilen und dem Ganzen einer Äußerung aufgestellt wird. Auch dieser Prozess wiederholt sich zirkulär und führt zu einem vertieften Verständnis des Gesamtzusammenhangs (vgl. Lamnek 2005, 62ff.).

Regeln des hermeneutischen Verstehensprozesses:

Bedeutung

Um die Bedeutung von Sachverhalten zu erfassen, müssen folgende Aspekte geklärt sein:

- Welche Bedeutung verband der Urheber mit den zu verstehenden Äußerungen?
- In welchen umfassenden Sinn- und Bedeutungszusammenhang ist das zu Verstehende eingebettet?
- Welches Ziel sollte die getätigte Äußerung verfolgen?

Beim Verstehen ist im Gegensatz zum Erklären, welches nach den Ursachen und Gründen fragt, etwas in seinem Sinn, in seiner Bedeutung zu erfassen (vgl. Lamnek 2005,74).

Objektiver Geist

Verstehen erfordert etwas Gemeinsames zwischen der Person, welche die Äußerung tätigt und der Person, welche sie verstehen will. Dabei muss aber der Sinn aus der Äußerung herausgetragen werden und nicht in die Äußerung hineininterpretiert werden. Dies wird als objektiver Geist bezeichnet. Da dieser Geist sowohl kultur- als auch zeitabhängig ist, müssen diese beiden Kontexte beim Verstehensprozess berücksichtigt werden (vgl. Lamnek 2005,75).

Objektivität

Hermeneutisches Verstehen ist nicht emphatisches Nachfühlen. Es stellt sich also die Frage, wie andere das zu Verstehende verstehen und welche sachlichen Begründungen sie dabei anführen können. Willkürliche Subjektivität beim Verstehensprozess lässt sich vermeiden, indem man sich seines eigenen Vorverständnisses, seiner Voreingenommenheit und seiner Vorurteile bewusst wird, diese ausblendet und sich auf sachliche Argumente des Verständnisses beruft (vgl. Lamnek 2005,75).

Zirkel

Hermeneutisches Verstehen erfolgt in einer spiralig wiederkehrenden Art und Weise.

„Man muss herausfinden, wie ein Teil aus dem Ganzen und das Ganze von den Teilen her verstanden werden kann, welchen Sinn das Allgemeine aus dem in bestimmter Weise zu verstehenden Besonderen erhält“ (Lamnek 2005, S.76).

Hermeneutische Differenz

Der Unterschied zwischen dem, was verstanden wird und dem, was eigentlich verstanden werden sollte, wird als hermeneutische Differenz bezeichnet. Es beschreibt also das, was zu einer völligen Übereinstimmung des Verstehens von der Person, welche die Äußerungen macht und der Person, welche die Äußerung in ihrer Bedeutsamkeit verstehen soll, fehlt. Die hermeneutische Differenz kann groß oder klein sein. Oftmals gründet sie in unterschiedlichem Sprachverständnis, kultureller Tradition und Unkenntnis von Epoche und Biographie, aus welcher heraus Äußerungen getätigt und verstanden werden sollen (vgl. Lamnek 2005,76).

Diese Regeln verstehen sich lediglich als Hilfen für den hermeneutischen Verstehensprozess, sie beschreiben keine Regellehre, da hermeneutisches Verstehen nicht als technisch realisierbare Methode angesehen werden kann (vgl. Lamnek 2005, 76).

Die Projektgruppe versuchte während ihres Forschungsprozesses, diese beschriebenen Regeln anzuwenden, besonders beim Führen und Auswerten der Interviews.

Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung nach Mayring

Um die Verfahrensweise, Ergebnisse und Qualität von qualitativen Forschungen ein- und abschätzen zu können, bedarf sowohl der/die Forscher/in als auch der/die Abnehmer/in der Forschung Kriterien, welche eine Aussage über die Qualität des Forschungsprozesses liefern. Diese Gütekriterien müssen anders konzipiert sein als Gütekriterien, welche quantitativen Forschungen zugeschrieben werden, da sie sich, wie bereits ausführlich beschrieben, auf andere Fragestellungen, Herangehensweisen und Befunde stützt. Mayring schlägt dabei folgende sechs Gütekriterien als Bewertungsmaßstab vor:

- **Verfahrensdokumentation**

Um die methodische Vorgehensweise innerhalb eines qualitativen Forschungsdesigns für alle beteiligten und lesenden Personen offenzulegen, muss die Verfahrensdokumentation des gesamten Forschungsprozesses sehr genau und umfassend erfolgen. Diese Verfahrensdokumentation muss innerhalb der Forschungsveröffentlichung beigefügt sein (vgl. Lamnek 2005, 146).

- **Argumentative Interpretationsabsicherung**
Innerhalb einer qualitativ vorgenommenen Forschungsarbeit müssen die gemachten Dateninterpretationen so dargestellt werden, dass sie intersubjektiv nachvollzogen werden können. Dies sichert den/die Forscher/innen gegen den Vorwurf der Willkür ab (vgl. Lamnek 2005, 147).
- **Regelgeleitetheit**
Gemeint ist hiermit, dass der/die Forscher sein/ihr erhobenes Datenmaterial nach bestimmten Verfahrensregeln systematisch bearbeitet. Mayring verweist dabei auf die von ihm stammende qualitative Inhaltsanalysemethode. Diese Aussage wird nicht von allen Sozialforschern/innen des qualitativen Forschungsansatzes geteilt, weil sie der Ansicht sind, dass die vorgeschlagene Auswertungsmethode zu restriktive Vorgaben macht, welche den/die Forscher/in an bestimmten Stellen zu sehr einschränkt. In diesem Sinne wird es auch als ausreichend erachtet, innerhalb des Forschungsprozesses ein sinnvolles, sequenzierendes Vorgehen anzuwenden und darzustellen (vgl. Lamnek 2005, 147).
- **Nähe zum Gegenstand**
Wichtig im Bereich der qualitativen Sozialforschung ist die Nähe zum Forschungsgegenstand, sprich die Nähe zu den beforschten Personen(-gruppen), ihre Lebenswelt und ihre Deutungsstrukturen. Fehlt diese Nähe oder wird sie nicht ausreichend im Forschungsprozess dargestellt, ist die Qualität der Forschungsarbeit anzuzweifeln (vgl. Lamnek 2005, 147).
- **Kommunikative Validierung**
Bei der Kommunikativen Validierung konfrontiert der/die Forscher/in die Beforschten mit seinen/ihren Interpretationen und vergewissert sich, dass diese dem entsprechen, was die Beforschten ausdrücken wollten. Dieses Gütekriterium ist innerhalb der qualitativen Sozialforschung nicht unumstritten, jedoch wird anerkannt, dass besonders der Bereich der subjektiven Theoriedeutung so besser abgesichert werden kann (vgl. Lamnek 2005, 147).
- **Triangulation**
Bei der Triangulation werden unterschiedliche Methoden, Daten, Expertenmeinungen und Theorieansätze herangezogen, um Phänomene der qualitativen Forschungsarbeit umfassender und möglichst auch genauer beschreiben zu können. Allerdings ist dieses Gütekriterium nicht sehr leicht zu erfüllen, da Übereinstimmungen einzelner Forschungsergebnisse nicht immer einfach oder für einen Vergleich passend sind (vgl. Lamnek 2005, 147).

Zusammenfassend lässt sich deshalb zu den Gütekriterien sagen, dass sie sicherlich unabdingbar innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas sind, um die Folgerichtigkeit der

Forschungsergebnisse transparent nachvollziehbar zu machen. Auch tragen sie im erheblichen Maße dazu bei, den Stellenwert der qualitativen Methode gegenüber der quantitativen Methode zu festigen. Jedoch ist unklar, ob diese Gütekriterien als Zielvorgaben des qualitativen Forschungsprozess zu verstehen sind, oder ob sie nicht eine Modulation des Ausgangspunktes jeden empirischen Forschungsvorhabens darstellt (vgl. Lamnek 2005, 148).

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung wurden deshalb noch andere Gütekriterienkataloge erstellt, die hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden, da für unser Forschungsvorhaben die Gütekriterien nach Mayring als passend und ausreichend eingeschätzt werden.

4.4 Forschungsfrage und Datenerhebung

„Zu den Sachen selbst!“ (Husserl aus: Bortz und Döring 2006, 304) lautet nach Husserl die Forderung der Phänomenologie. Dieser Satz sollte einem, im Rahmen eines phänomenologischen Forschungsprojekts, stets im Bewusstsein bleiben. „Das Ziel der Phänomenologie im engeren Sinne besteht generell darin, durch objektive Erkenntnis das Wesen einer Sache, d.h. das Allgemeine, Invariante, zu erfassen, wobei die untersuchten Phänomene (Erscheinungen) so betrachtet werden, wie sie >sind< und nicht, wie sie aufgrund von Vorkenntnissen, Vorurteilen oder Theorien erscheinen mögen“ (Lamnek 1993, 59).

Da bei der Phänomenologie die durchlebten Erfahrungen und das subjektive Empfinden des Einzelnen im Mittelpunkt stehen und man diese verstehen will, muss zunächst das Phänomen identifiziert werden, um dann die Forschungsfrage stellen zu können (vgl. LoBiondo-Wood/Haber 1996, 294). „Forschungsfragen, die für die phänomenologische Methode geeignet sind, zielen auf die durchlebten Erfahrungen ab, (...). Wenn die Frage an Teilnehmer/innen gerichtet wird, geschieht dies häufig in Form einer Aufforderung.“ (LoBiondo-Wood/Haber 1996, 295)

„Die Fragestellung einer qualitativen Untersuchung ist einer der entscheidenden Faktoren für ihren Erfolg oder ihr Scheitern. Ihre Formulierung hat einen großen Einfluss auf das Design der Studie. Fragestellungen sollten einerseits so klar und eindeutig wie möglich formuliert werden, und dies auch noch so früh wie möglich im Verlauf des Projekts“ (Flick in Flick/Kardorff/Steinke 2005, 258).

Die Formulierung von Hypothesen lehnt man in der qualitativen Forschung ab (vgl. Meinefeld in Flick/Kardorff/Steinke 2005, 266). „Gerade weil man sich der Tatsache bewusst ist, dass das Wissen Wahrnehmung und Handeln beeinflusst, will man vermeiden, dass der Forscher mittels der Hypothesen auf bestimmte Aspekte <<festgeschrieben>> wird, die er <<vorab>> nur aus seinem eigenen (wissenschaftlichen und alltäglichen) Relevanzbereich gewinnen kann, deren <<Passung>> mit den Deutungsmustern der von ihm untersuchten Personen

aber nicht von vorneherein gewährleistet ist.“ (Meinefeld in Flick/Kardorff/Steinke 2005, 266) Somit steht eine größtmögliche Offenheit gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Handelnden im Vordergrund (vgl. Meinefeld in Flick/Kardorff/Steinke 2005, 266).

„Die Konkretisierung von Fragestellungen ist nicht zuletzt von dem Ziel bestimmt, Klarheit über das zu gewinnen, was konkrete Feldkontakte zutage fördern sollen. (...) Entscheidend ist, dass der Forscher eine klare Vorstellung über seine Fragestellung entwickelt und dabei noch offen bleibt für neue und im besten Fall überraschende Erkenntnisse.“ (Flick 2006, 77) Hat man dies berücksichtigt, so lassen sich folgende, handlungsleitende Fragen beantworten:

- Welche Methoden sind notwendig, um die Fragestellung zu beantworten?
- Lässt sich die Fragestellung mit den verwendeten Methoden überhaupt untersuchen?
- Ist qualitative Forschung die angemessene Strategie zur Beantwortung dieser Fragestellung? (vgl. Flick 2006, 77)

Die Beantwortung der Fragen bestimmt somit auch das Design der Studie.

Einen letzten wichtigen Punkt erwähnt Flick, welcher ebenso Beachtung finden muss: „Mit der Entscheidung für eine konkrete Fragestellung ist jeweils auch eine *Reduktion* der Vielfalt und damit Strukturierung des untersuchten Feldes verbunden: Bestimmte Aspekte werden in den Vordergrund gestellt, andere werden als weniger wesentlich (zumindest vorerst) in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen. Bei der Datenerhebung fällt eine solche Entscheidung besonders bei der Verwendung einmaliger Interviews ins Gewicht.“ (Flick 2006, 79)

Auf der Grundlage der erwähnten Kriterien haben sich in der Projektgruppe drei Forschungsfragen herauskristallisiert:

1. Welche Bedeutungen messen Auszubildende sowie Lehrende der Feedbackkultur bei?
2. Welche Erfahrungen haben Auszubildende sowie Lehrende mit Feedbackkultur gemacht?
3. Welche Erwartungen stellen Auszubildende sowie Lehrende an eine Feedbackkultur?

Es stellte sich schließlich folgende Frage:

Wie kann nun anhand von definierten Forschungsfragen die Datenerhebung erfolgen?

„Bei der phänomenologischen Methode können Daten schriftlich oder mündlich gesammelt werden.“ (LoBiondo-Wood/Haber 1996, 295) Erwähnt werden die schriftliche Befragung und das Interview (vgl. LoBiondo-Wood/Haber 1996, 295). In der Projektgruppe hatten wir uns

bereits für die Methode des Interviews entschieden. Daher wird nun die Methode des Interviews näher beschrieben.

„Durch Befragungstechniken ermittelt man die subjektive Sichtweise von Akteuren über vergangene Ereignisse, Zukunftspläne, Meinungen, (...) Erfahrungen in der Arbeitswelt etc. Die Besonderheit qualitativer Befragungstechniken liegt darin, dass der Gesprächsverlauf weniger vom Interviewer und dafür stärker vom Interviewten gesteuert und gestaltet wird.“ (Bortz/Döring 2006, 308) Daher stellt die qualitative Befragung die Methode der Wahl dar und ist somit eine logische Schlussfolgerung der von uns gestellten Forschungsfragen.

In der Literatur werden verschiedene Interview-Formen erwähnt. Wir entschieden uns wegen unserer konkreten Fragestellung, für das halbstandardisierte Interview.

Das halbstandardisierte Interview

Synonym wird zum Teil auch der Begriff des „halbstrukturierten Interviews“ genannt. Es findet Verwendung, wenn man die meisten der relevanten Fragen kennt, aber noch nicht die Antworten. „Es ist nützlich, weil diese Technik gewährleistet, dass der Wissenschaftler alle benötigten Informationen erhält (ohne eine Fragestellung zu übersehen), während er gleichzeitig den Teilnehmern die Freiheit lässt, die Antworten nach ihrem Geschmack zu formulieren und die Beschreibungen zu wählen, die ihre Gedanken am Besten wiedergeben.“ (Field, Morse 1998, 90). „Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet.“ (Hopf in Flick/Kardorff/Steinke 2005, 351)

In unserem Fall ging es um die Erfassung der subjektiven Sicht und der Erfahrungen der Befragten zum Thema Feedback und Evaluation. „Zur Erfassung subjektiver Theorien bzw. mentaler Modelle werden offene Fragen zu Ursachen und Wirkungen, Motiven und Konsequenzen gestellt.“ (Bortz/Döring 2006, 310) Dies entspricht somit am ehesten der Methode des halbstandardisierten Interviews.

„Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass der konsequente Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und dass sie durch die Fragen Struktur gewinnen. Wenn konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der Datenerhebung sind, ist ein Leitfaden-Interview der ökonomischere Weg.“ (Flick 2006, 144 f.)

Zur Entwicklung eines Interview-Leitfadens müssen folgende Dinge bedacht werden:

- Fragen sollten auf durchlebte Erfahrungen abzielen
- Die Fragestellung geschieht in der Form einer Aufforderung (vgl. LoBiondo-Wood/Haber 1996, 295)

- Das Interview „leitet ein mit einer Aufforderung, zu dem behandelten Thema möglichst ausführlich, erzählend, also von sich aus frei gestaltend Stellung zu nehmen.“ (Lamnek 2005, 339) „Die Einstiegsfrage sollte innerhalb der Lebenswelt der befragten Person Relevanz aufweisen und eine Erzählung auslösen.“ (Froschauer, Lueger 2003, 62)
- „Es werden ausschließlich offene Fragen gestellt.“ (Lamnek 2005, 346)
- „Der Interviewstil ist neutral bis weich.“ (Lamnek 2005, 346)
(„Weich ist ein Interview, wenn der Interviewer versucht, ein Vertrauensverhältnis zum Befragten zu entwickeln, indem er der Person des Befragten (nicht den Antworten) seine Sympathie demonstriert.“ (Grunow 1978, 768)
- Passive Rolle des/der Interviewers/in, er/sie schaltet sich möglichst nur bei einem angestrebten Themenwechsel (vgl. van Koolwijk 1974 aus: Lamnek 2005, 343).

„Bei der Verwendung von Leitfadeninterviews ist ein in Wichtigkeit und Aufwand nicht zu unterschätzender Schritt die Entwicklung des Leitfadens.“ (Flick in Schaeffer, Müller-Mundt 2002, 217)

Konstruktion des Interviewleitfadens:

Grundsätzlich sollten folgende Aspekte bei der Konstruktion eines Interviewleitfadens beachtet werden, diese lauten:

- Relevante Aspekte und Themen müssen berücksichtigt werden
- Offenheit für die Sichtweise des/der Befragten sollen gewahrt bleiben
- Die Fragen dürfen keine Über- oder Unterforderung für die Befragten darstellen (vgl. Flick in Schaeffer/Müller-Mundt 2002, 217).

Vier Anhaltspunkte sollten kritisch für jede Frage geprüft werden:

- Warum wird diese Frage gestellt bzw. der Erzählstimulus gegeben (theoretische Relevanz, Bezug zur Fragestellung)?
- Wonach wird gefragt/Was wird erfragt (inhaltliche Dimension)?
- Warum ist die Frage so (und nicht anders) formuliert (Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Ergiebigkeit der Frage)?
- Warum steht die Frage, der Fragenblock, der Erzählstimulus an einer bestimmten Stelle (Grob- und Feinstruktur des Leitfadens, Verteilung von Fragetypen, Verhältnis zwischen einzelnen Fragen)?
(vgl. Flick in: Schaeffer/Müller-Mundt 2002, 217)

Wie mit diesen theoretischen Grundlagen bei der praktischen Umsetzung ethisch verantwortungsvoll umgegangen werden muss, wird im folgenden Projektabschnitt näher erläutert.

4.5 Forschungsethik in der qualitativen Forschung

Ethische Aspekte sind für die qualitative Forschung von großer Wichtigkeit und müssen in dieser Forschungsmethode besondere Berücksichtigung finden, denn:

- Die qualitative Forschung gewinnt durch ethnographische Verfahren tiefe Einblicke in sonst eher verschlossene gesellschaftliche Teilbereiche;
- sie hat es mit sensiblen Dokumenten und mit Materialien zu tun, die zu sozialer Kontrolle ge- und missbraucht werden können;
- durch die subjektbezogene Vorgehensweise werden die Würde, informationelle Selbstbestimmung und die Interessen der Person berührt
(vgl. Hopf in Steinke 2005, 588).

Durch die o.g. Aspekte wird deutlich, dass Ethik in einer Forschung, die menschliche Beteiligung beinhaltet, eine große Bedeutung hat (vgl. Roth 2004 in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-9-d.htm> vom: 12.12.2007).

Aus der Literatur wird ersichtlich, dass die Humanforschungsethik sich entwickeln muss. Diese Entwicklung geschieht nicht nur hinsichtlich der Art und Weise, wie die Teilnehmer/innen während mancher Forschungsprojekte behandelt werden, sondern auch, wie die Resultate benutzt werden. Diese Erkenntnis ist für die von uns geplanten Interviews von großer Wichtigkeit.

Definition von Ethik

Im Allgemeinen versteht man unter Ethik die Lehre vom sittlichen Verhalten, sie ist also die Sittlichkeitslehre. Im Fremdwörterlexikon werden darunter die Normen und Prinzipien menschlichen Zusammenlebens verstanden, die sich an der Verantwortung für den Mitmenschen orientieren (vgl. Das moderne Fremdwörterlexikon 155).

Für unsere Zwecke können wir festhalten: Die Ethik ist eine Disziplin innerhalb der Philosophie und bedeutet so viel wie „die Wissenschaft vom moralischen Handeln“. Sie untersucht die menschliche Praxis im Hinblick auf die Bedingungen ihrer Moralität und versucht, den Begriff der Moralität als sinnvoll auszuweisen. Mit Moralität ist zunächst jene Qualität gemeint, die es erlaubt, eine Handlung als moralische, sittlich gute Handlung zu bezeichnen (vgl. Pieper 2007, 17).

Da Ethik, ethisches Handeln sehr eng mit Moral zusammenhängt, soll hier der Zusammenhang dieser Begriffe erklärt werden.

Der seit Aristoteles verwendete Disziplintitel Ethik leitet sich ursprünglich von dem griechischen Wort *ethos* her ab. *Ethos* bedeutet zum Einen – Gewohnheit, Sitte, Brauch.

D.h., wer durch Erziehung daran gewöhnt worden ist, sein Handeln an dem, was Sitte ist, und sich daher ziemt, auszurichten, der handelt ethisch. Er muss jedoch die Normen des allgemein anerkannten „Moralkodex“ befolgen.

Im engeren und eigentlichen Sinn „ethisch“ handelt jedoch die Person, die überlieferten Handlungsregeln und Wertmaßstäben nicht fraglos folgt, sondern es sich zur Gewohnheit macht, aus Einsicht und Überlegung das jeweils erforderliche Gute zu tun. Der Begriff *Ethos* hat hier etwas mit Charakter und der Grundhaltung der Tugend zu tun (vgl. Pieper 2007, 26).

Das deutsche Wort „Moral“ leitet sich von dem lateinischen Wort „*mos, moris*“ her. Es bedeutet Brauch, Sitte (vgl. Pieper 2007, 26).

„Zur Moral oder Sitte werden jene - aus wechselseitigen Anerkennungsprozessen in einer Gemeinschaft von Menschen hervorgegangenen und als allgemein verbindlich ausgezeichneten Handlungsmuster zusammengefasst, denen normative Geltung zugesprochen wird.“(Pieper 2007, 26).

Moral bezeichnet somit die Verhaltensweisen, in denen eine Gruppe von Menschen aufgrund einer alten, seit Generationen gelebten und überlieferten Gewohnheit übereinstimmt. Das Wort „moralisch“ wird ausgesagt durch Urteile, Regeln, Normen, Haltungen, Institutionen, die aufgrund einer Übereinstimmung das menschliche Verhalten leiten (vgl. Ricken 1998. 12).

Die Moral ist, so lässt sich zusammenfassend sagen, somit die Gesamtheit der moralischen Urteile (vgl. Ricken 1998. 12).

Die Aufgabe der Ethik besteht jedoch nicht darin, eine Moral zu predigen, sondern diese zu reflektieren, d.h. nach ihrer Begründung zu fragen. Sie ist die philosophische Untersuchung des Bereiches der Moral.

Anstelle von Ethik wäre deshalb mit dem Begriff „Moralphilosophie“ eine eindeutigere Bezeichnung sinnvoller (vgl. Ricken 1998. 12).

Definition von Wissenschaftsethik

Ein Teilbereich der angewandten Ethik ist die Wissenschaftsethik. Da Wissenschaftsethik manchmal auch mit Forschungsethik gleichgesetzt wird, sollen zuerst eine kurze Definition und Erklärung dieser Disziplinen erfolgen.

Die Wissenschaftsethik reflektiert den moralischen Anspruch, unter dem die Wissenschaftler/innen Wissenschaft betreiben. Die Wissenschaft beruft sich auf den Artikel 5, Absatz 3 des Grundgesetzes, in dem es heißt: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind

frei.“ Dieses Recht auf freie Forschung und Lehre ist jedoch kein Freibrief für beliebige wissenschaftliche Untersuchungen und Experimente. Die Freiheit der Wissenschaft muss, wie jede andere Freiheit, verantwortet werden und ist somit rechtfertigungspflichtig (vgl. Pieper 2007, 99).

Der/der Wissenschaftler/in unterliegt einer doppelten Verantwortung: einer internen und einer externen.

Die interne Verantwortung wird ihm/ihr durch das Berufsethos diktiert. Die Wahrheitssuche und die Wahrheitsfindung müssen nach den international geltenden Standards korrekten wissenschaftlichen Vorgehens erfolgen (es dürfen keine Daten manipuliert werden; Transparenz der Ergebnisse, Wiederholbarkeit der Experimente unter gleichen Bedingungen; Gesetzhypothesen müssen sich jederzeit bestätigen lassen). Die Regeln des Fairplay, der Unbestechlichkeit, der kritischen Distanz sowie der Präzision und Zuverlässigkeit machen das Ethos des/der Wissenschaftlers/in aus.

Die externe Verantwortung gegenüber der Gesellschaft besteht darin, dass die Wissenschaftler/innen auf potentielle Risiken von Projekten aufmerksam machen, vor möglichen Gefahren durch Missbrauch warnen und auf Forschungen verzichten, die voraussehbar schädigende, in keinem vernünftigen Verhältnis zu ihrem erhofften Nutzen stehende Folgen haben (vgl. Pieper 2007, 99-100).

Definition von Forschungsethik

Unter Forschungsethik werden in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen jene ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst, in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in die Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind.

Typische Fragen sind dabei u.a.:

- die Frage nach der Freiwilligkeit der Teilnahme an Untersuchungen;
- die Frage nach der Absicherung von Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusagen;
- die Frage nach der Vermeidung von Schädigungen derer, die in Untersuchungen einbezogen werden;
- die Frage nach der Zulässigkeit verdeckter Formen der Beobachtung (vgl. Hopf in Steinke 2005, 590).

Auch wir werden unsere qualitativen Forschungsmethoden anhand dieser Fragen erarbeiten, reflektieren und evaluieren.

Ebenso sollte der bisherige Evaluationsbogen unserer Projektpartners unter diesen Gesichtspunkten evaluiert werden. Laut Roth gibt es in der Diskussion um Forschungsethik einen äußerst relevanten Zusammenhang von Ethik, Recht und Zwang. Er ist der Meinung, dass Wissenschaftler/innen sich mitunter ethisch fraglicher Handlungen bedienen, um ihre Neugierde zu befriedigen (vgl. Roth 2004 in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-9-d.htm> vom: 12.12.2007).

Er spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Selbstregulation der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die verlangt, dass sich ihre Mitglieder der sensiblen Punkte bewusst sind. Hierzu führt Roth in seinen Ausführungen ein Zitat von Pappworth an: „Kein Experiment sollte erwogen, vorgeschlagen oder unternommen werden, dem der Experimentator nicht auch seine Angehörigen, nächsten Freunde und sich selbst unterziehen würde.“ (Pappworth 1968, 191, in Roth 2004, in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-9-d.htm> vom: 12.12.2007)

Diese Forderung von Pappworth kann auch unser Arbeiten, unsere Interviewfragen, die Durchführung der Interviews begleiten.

4.5.1 Ethische Methoden

Obwohl die Ethik sich mit menschlichen Handlungen auseinandersetzt, ist sie keine Handlungstheorie. Es geht ihr vorrangig um solche Handlungen, die Anspruch auf Moralität erheben. Sie fragt nach dem qualitativen Moment, das eine Handlung zu einer moralisch guten Handlung macht.

Sie möchte zu argumentativ begründeten Ergebnissen gelangen. Diese Ergebnisse sollen jedoch nicht nur subjektiv gültig, sondern als intersubjektiv verbindlich ausweisbar sein.

Es werden in der Ethik grob drei Kategorien von ethischen Methoden unterschieden:

- Die deskriptive Methode,
- die normative Methode (vgl. Pieper 2007, 11),
- die Metaethik (vgl. Höffe 2002, 59).

Die deskriptive Methode

Sie ist ein beschreibendes Vorgehen. Pieper beschreibt diese Methode folgendermaßen:

„Es werden die faktischen Handlungs- und Verhaltensweisen in einer bestimmten Gesellschaft oder Gemeinschaft daraufhin untersucht, welche Wertvorstellungen und Geltungsansprüche in ihnen wirksam sind. Diese bilden den, in der untersuchten Handlungsgemeinschaft geltenden (...) Moralkodex, dessen Verbindlichkeit von den meisten Mitgliedern dieser Gemeinschaft anerkannt ist.“(Pieper 2007, 12)

Diese Methode konstatiert lediglich was gilt, ohne sich zu äußern, was gelten soll. Aber bekanntlich kann man auch reines Faktenmaterial durch die Art der Auswahl oder die Form der Zusammenstellung so manipulieren, dass bestimmte Werturteile suggeriert werden (vgl. Pieper 2007, 12).

Die normative Methode

Dies ist ein vorschreibendes Verfahren. Hierzu schreibt Pieper:

„Bei dieser Methode ist die Gefahr der Ideologisierung von einem dogmatischen Standpunkt aus naturgemäß viel größer als beim deskriptiven Verfahren. Normative Methoden in der Ethik sind nur als kritische Methoden zulässig, d.h. als Methoden, die keine direkten Handlungsanweisungen geben. Vielmehr hat eine normativ verfahrenende Ethik Kriterien zu entwickeln, die eine moralische Beurteilung von Handlungen ermöglichen, ohne sie bereits vorwegzunehmen. Diese Beurteilungskriterien müssen ständig hinterfragbar, überprüfbar - eben kritisierbar sein.“ (Pieper 2007, 12)

„Das Ziel der normativen Ethik (...) und wohl der letzte Zwecke einer philosophischen Ethik überhaupt ist es, die jeweils herrschende Moral kritisch zu prüfen sowie Formen und Prinzipien richtigen und guten Handelns zu begründen.“ (vgl. Höffe 2002, 59.)

Die Metaethik

Sie übernimmt die wichtige Aufgabe, die sprachlichen Elemente und Formen moralischer Aussagen kritisch zu analysieren und Methoden zu ihrer Rechtfertigung und Anwendung zu entwickeln.

Im Laufe unserer Projektarbeit werden wir es in besonderer Weise mit der deskriptiven und normativen Methode zu tun haben.

Wir werden in groben Zügen verschiedene Wertvorstellungen etc. der einzelnen Lehrenden und Lernenden entdecken und als solche bestehen lassen und wir werden, bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt, die herrschende Moral kritisch prüfen und Prinzipien für richtiges und gutes Handeln zu erstellen versuchen.

4.5.2 Ziele der Ethik

Das Ziel der Ethik artikuliert sich in mehreren Teilzielen. „Sie will:

- menschliche Praxis hinsichtlich ihrer moralischen Qualität aufklären;
- in ethische Argumentationsweisen und Begründungsgänge einüben, durch die ein kritisches, von der Moral bestimmtes Selbstbewusstsein entwickelt werden kann;

- zur Einsicht hinführen, dass moralisches Handeln nicht etwas Beliebigen, Willkürliches ist, das man nach Gutdünken tun oder lassen kann, sondern Ausdruck einer für das Sein als Mensch unverzichtbaren Qualität ist: der Humanität.

Diese Ziele enthalten sowohl ein kognitives Moment als auch ein, nicht mehr allein durch kognitive Prozesse zu vermittelndes Moment: das, was man als Verantwortungsbewusstsein oder moralisches Engagement bezeichnen kann.“ (Pieper 2007, 12-13)

Der Gegenstand der Ethik ist also: moralisches Handeln und Urteilen.

4.5.3 Grundvoraussetzungen für Forschungsethik

Es gibt eine Grundvoraussetzung, auf der jede Ethik aufbaut und aufbauen muss und das ist der „gute Wille“. Unter diesem guten Willen versteht Pieper, dass das, was als gut erkannt wird, auch tatsächlich zum Prinzip des eigenen Handelns gemacht wird. (vgl. Pieper 2007, 13)

Roth führt in seinem Projektbericht weiter aus, dass ein Vertrauensverhältnis die Basis für qualitative Forschung ist. Jedoch äußert er sich kritisch über die zunehmend technischen und rechtlichen Zustimmungformulare, „deren Ausfüllen die Ethikkommissionen von Forschenden verlangen, (diese) hinterfragen das Maß an Vertrauen, das Menschen natürlicherweise in ihre Begegnungen mitbringen.“ (Roth 2004, in SQF 2005)

Roth führt weiter aus:

„Die Tatsache, dass ein juristisch relevantes Dokument unterschrieben werden muss, bevor die Forschung wirklich beginnen kann (technisch gesehen sind Kontaktierung und Anwerbung schon Teil des Forschungsprozesses, finden aber vor der Zustimmung statt), bedeutet auch, dass es etwas gibt, das von Außen in die Beziehung zwischen Forscher/Forscherinnen/-innen? und Teilnehmer/Teilnehmerinnen/-innen? eingebracht werden *muss*, um beide zu schützen. Tatsächlich kann die Bedingung einer schriftlichen Zustimmung das Vertrauen, das sich vorher zwischen Forschenden und Teilnehmenden einstellte, in Frage stellen.“ (Roth 2004, in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-9-d.htm> vom: 12.12.2007)

Roth sieht es aber auch als eine Notwendigkeit an, die Teilnehmenden zu schützen.

Abschließend stellt er fest, dass die Forschungsethik auf fundamentale Weise mit Macht, Wissen, Handlungsfähigkeit, (individueller, kollektiver) Identität und Kontrolle zusammenhängt (vgl. Roth 2004, in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-9-d.htm> vom: 12.12.2007).

4.5.4 Normative und rechtliche Grundlagen

Die Freiheit der Wissenschaft ist im Grundgesetz festgelegt. Um jedoch die Forschungsteilnehmer/innen und die Forschenden selbst zu schützen, bedarf es einiger normativer und rechtlicher Grundlagen.

Ethik-Kodex

Der Ethik-Kodex in Deutschland entstand Anfang der 90er Jahre unter Mitarbeit von Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (BDS).

Dieser Ethik-Kodex beinhaltet, neben Fragen der Lehre und Begutachtung, auch zentrale forschungsethische Fragen (vgl. Hopf in Steinke 2005, 590).

Die Richtlinien des Ethik-Kodexes regeln nicht nur den Umgang mit Menschen und Tieren als Untersuchungsobjekten, sondern beziehen sich u.a. auch auf die Publikationen von Forschungsergebnissen. Nicht nur die Versuchspersonen, sondern auch Mitforschende sind von unethischem Verhalten bedroht, z. B. wenn sie trotz nennenswerter Beteiligung an der Arbeit nicht namentlich erwähnt werden (vgl. Bortz 2003, 45).

Rechtliche Anforderungen

In Deutschland enthalten die Datenschutzgesetze auf Bundes- und Landesebene Grundsätze und Regelungen, die unter forschungsethischen Gesichtspunkten unmittelbar relevant sind.

Grundlegend ist jeweils die Aufforderung zur Wahrung der Persönlichkeitsrechte bzw. zur Wahrung des „informationellen Selbstbestimmungsrechts des Betroffenen“ (Steinke 2005, 590). Dies hat vielfältige Regelungen im Bereich der Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Daten zur Folge.

Das Prinzip der informierten Einwilligung („informed consent“) ist rechtlich fixiert in §4 und §40 des Bundesdatenschutzgesetzes von 1990.

Personenbezogene Daten dürfen in der Sozialforschung nur mit Einwilligung der Betroffenen erhoben werden, die über den Zweck der Erhebung informiert werden müssen. Auf dieser Grundlage ist die verdeckte teilnehmende Beobachtung unzulässig (vgl. Hopf in Steinke 2005, 590-591).

Es lässt sich unschwer erkennen, dass forschungsethische Fragen im Rahmen der qualitativen Forschung im Vergleich zur quantitativen Forschung einschneidender und schwerer zu lösen sind. Das gilt sowohl für die Umsetzung des Prinzips der informierten Einwilligung als auch für die Einlösung von Vertraulichkeits- und Anonymitätszusicherungen.

Durch die Forschungszugänge der qualitativen Forschung wird mit vielfältigen personenbezogenen Daten gearbeitet. Hierbei werden insbesondere ethische Fragen aufgeworfen und ethische Prinzipien berührt. Neben den ethischen Prinzipien eröffnet sich immer auch die Dimension der Verantwortung gegenüber den Erforschten, denen kein Schaden durch die Forschung mittel- und unmittelbar entstehen soll, sowie das Problem des Datenschutzes.

Ethische Prinzipien diskutiert man in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Auch im internationalen Vergleich finden sich die gleichen Fragen und Themen.

In Deutschland haben die Diskussionen um Fragen des Datenschutzes eine Sensibilisierung in den verschiedenen Formen der Befragung bewirkt.

Für die Forschung resultieren daraus Auflagen an das Forschungsdesign, die Forschungszugänge und den Umgang mit personenbezogenen Daten. Dabei ist es unabdinglich, dass forschungsethische Fragen in den gesamten Forschungsprozess einbezogen werden. Die Problemfelder reichen von der Frage der informierten Einwilligung der Erforschten (z. B. bei der Methode der teilnehmenden Beobachtung) bis zur Wahrung der Rechte der Erforschten in der Publikation (Anonymisierung, Schutz vor jeglichem Schaden durch die Forschung).

Ethische Fragen müssen im Detail kritisch diskutiert werden, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Wissenschaft (vgl. Friebertshäuser u. Prengel 1997, 857).

Deshalb hat sich auch die Projektgruppe entschieden, den vorliegenden Projektbericht in anonymisierter Form zu verfassen.

4.5.5 Die forschungsethischen Fragestellungen

Im Folgenden werden die forschungsethischen Fragestellungen dargestellt und erklärt.

Das Prinzip der informierten Einwilligung („informed consent“)

Dazu die Stellungnahme im Ethik-Kodex der DGS und des BDS:

„Generell gilt für die Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass diese freiwillig ist und auf der Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgt. Nicht immer kann das Prinzip der informierten Einwilligung in die Praxis umgesetzt werden, z. B. wenn durch eine umfassende Vorabinformation die Forschungsergebnisse in nicht vertretbarer Weise verzerrt werden. In solchen Fällen muss versucht werden, andere Möglichkeiten der informierten Einwilligung zu nutzen.“ (Ethik-Kodex 1993, I B2, in Steinke 2005, 592-592)

Durch den Grundsatz der Freiwilligkeit der Untersuchungsteilnahme und durch den Anspruch einer ausführlichen Vorabinformation, wird ausgeschlossen, dass die Untersuchungsteil-

nehmer/innen über einen längeren Zeitpunkt hinweg über Identität und Ziele der Forschenden, die „under cover“ beobachten, getäuscht werden.

Würde dies dennoch geschehen, so wäre das Prinzip der Freiwilligkeit der Untersuchungsteilnahme in gravierender und nur schwer zu rechtfertigender Weise verletzt.

Trotz Ablehnung der verdeckten Beobachtung können folgende Schwierigkeiten auftreten:

- Sachgerechte und überzeugende Information über die Forschungsziele und Forschungsplanung kann schwierig sein
- Trotz umfassender Information können Missverständnisse entstehen
- Anpassung an die zu untersuchende Population kann zu weit gehen, sodass dies zu einer Unterdrückung wichtiger Informationen kommen kann.

Der „informed consent“ beinhaltet vier Elemente:

1. Bekanntgabe der wesentlichen Informationen über die Studie
2. Der/Die Untersuchungsteilnehmer/in muss diese Informationen verstehen
3. Er/Sie muss in der Lage sein, seine/ihre Einwilligung zu geben
4. Die Untersuchungsperson muss ihre freiwillige Zustimmung geben, an der Untersuchung teilzunehmen (vgl. Burns/Grove 1999, in Mayer 2003, 57).

Diese vier Elemente haben auch wir in der Vorbereitung auf die Interviews mit den Lehrenden und Lernenden berücksichtigt.

Zu 1. Die Lehrenden **und** Lernenden wurden über die Projektarbeit an der Gesundheits- und Krankenpflegeschule informiert.

Zu 2. Die Information war so gestaltet, dass beide Gruppen diese verstehen konnten. Die Absicht eines Tonbandmitschnitts der Interviews wurde den Beteiligten mitgeteilt. Die Einwilligung bzw. Ablehnung des Mitschnitts wurde den Beteiligten überlassen und dokumentiert.

Zu 3. Hierbei galt für uns zu beachten, dass alle Beteiligten rechtzeitig ihre Einwilligung geben konnten

Zu 4. Keine Lehrenden und keine Lernenden wurden zum Interview gezwungen, eine Nichtteilnahme führte zu keinerlei Benachteiligung der betroffenen Person.

Die freiwillige Teilnahme (convenience sample)

Die freiwillige Teilnahme wird durch die Informationen abgesichert und sie kann bei Bedenken jederzeit abgebrochen werden (vgl. Schwarz-Govaers 2005, 170). Es ist wichtig zu beachten, dass die Befragten das Interview jederzeit wieder abbrechen können. Auch dieser Grundsatz wurde bei unseren Befragungen berücksichtigt.

Das Prinzip der Nicht-Schädigung

Im Ethik-Kodex von 1993 heißt es hierzu:

„Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z. B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden. Die Betroffenen sind über alle Risiken aufzuklären, die das Maß dessen überschreitet, was im Alltag üblich ist. Die Anonymität der befragten oder untersuchten Personen ist zu wahren.“ (Ethik-Kodex 1993, I B 5, bei Hopf in Steinke 2005, 394).

Unter einer möglichen Schädigung oder Beeinträchtigung versteht man die Folgen, die durch das Untersuchungsvorhaben für die Beteiligten entstehen können, v.a. durch die Verletzung von Vertraulichkeitszusagen. Der Anspruch, Vertraulichkeitszusagen einzuhalten, gehört zu den Essentials forschungsethischer Normierungen in der Soziologie. Zu Verletzungen dieses Anspruches auf Vertraulichkeitszusagen kommt es u. a. durch:

- Die Weitergabe personenbezogener Daten
- Die Probleme der Veröffentlichung (vgl. bei Hopf in Steinke 2005, 394f).

Für uns galt es zu beachten, dass keine Äußerungen der Befragten namentlich an andere Befragte weitergegeben wurden. Auch nonverbale Kommunikation oder ironisches Sprechen über andere wurde vermieden.

Die Weitergabe personenbezogener Daten

Auch hierzu sind im Ethik-Kodex Hinweise zu finden:

„Soziologinnen und Soziologen sollen unter Verweis auf entsprechende Regelungen für andere Professionen der Schweigepflicht unterliegen und für sich das Recht auf Zeugnisverweigerung beanspruchen, wenn zu befürchten steht, dass auf der Basis der im Rahmen soziologischer Forschung gewonnenen Informationen die Informanten irgendwelche - insbesondere strafrechtliche- Sanktionen zu gewärtigen haben.“ (Ethik-Kodex 1993, I B 8, bei Hopf in Steinke, 2005, 595).

Doch geschieht eine Informationsweitergabe auch auf anderen Ebenen, z. B.:

1. Unzureichende Sicherung der Originaldaten (Tonkassetten, nicht verschlüsselte Feldnotizen u. ä.)
2. Das Reden über Einzelfälle außerhalb der Projektarbeit
3. Die Vernachlässigung der Verpflichtung zur Verschwiegenheit
4. Unzureichende Anonymisierung in veröffentlichten Dokumenten
5. Achtlosigkeit im Umgang mit der elektronischen Speicherung nicht verschlüsselter Daten

Auch diese Gefahrenquellen wurden bei unserer Projektdurchführung ausgeschaltet.

Probleme der Veröffentlichung

Hier ist wichtig zu beachten, dass man Untersuchungsbeteiligte nicht nur dadurch schädigt, dass man Informationen über Einzelne preisgibt, sondern auch dadurch, dass man sich in Veröffentlichungen über sie als Gruppe in einer Weise äußert, die sie selbst als schädigend empfinden oder die für sie tatsächlich mit Nachteilen verbunden ist (vgl. Hopf in Steinke 2005, 597).

Die untersuchten Personen und Institutionen haben einen legitimen Anspruch darauf, dass sie durch den Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse nicht geschädigt werden. Auch der Hinweis, dass durch Nichtbeachtung dieses Anspruches, größere wissenschaftliche Fortschritte möglich wären, ist nicht legitim.

Christel Hopf schreibt dazu:

„Auf allgemeiner Ebene ist es deshalb meiner Ansicht nach nicht möglich, rational zwischen dem Beitrag, den eine Untersuchung zum wissenschaftlichen Fortschritt leistet, und ihren möglichen schädigenden Effekten abzuwägen und auf dieser Grundlage zu einer Entscheidung, ob veröffentlicht wird oder nicht, zu kommen.“ (Hopf in Steinke 2005, 599)

Eine mögliche Lösung dieses Problems wäre, dass man den Untersuchungsbeteiligten Einblick gewährt in die geplanten Inhalte der Veröffentlichung. Auch dies wurde mit unserem Projektpartner in diesem Sinne abgeklärt.

Das Prinzip der Vertraulichkeit

Die Vertraulichkeit soll die Garantie für die Beteiligten enthalten, dass ihre Daten anonymisiert und nicht an Dritte weitergegeben werden. Eine strikte Anonymisierung und Offenlegung der zu verwendenden Daten ist Voraussetzung für einen offenen Dialog (vgl. Schwarz-Govaers 2005, 171).

Nachdem hiermit der forschungstheoretische Hintergrund unserer Projektarbeit vorgestellt wurde, folgt nun die Darstellung unseres forschungspraktischen Vorgehens.

5 Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung

5.1 Dokumentenanalyse

Die Analyse, der für unser Projekt nötigen Dokumente und Daten in der Einrichtung, stellte einen wichtigen Schritt innerhalb des Projektverlaufs dar.

Ziel dieser Dokumentenanalyse war es, Kenntnisse des bisherigen Evaluationsgeschehens innerhalb der Einrichtung zu erlangen, um eventuelle Schwachstellen der Evaluationsinstrumente und ihrer Verfahrensweisen aufzudecken. Zu diesem Zweck wurde eine Zufallsstichprobe von bereits ausgefüllten Evaluationsbögen von uns eingesehen. Wichtig dabei war für uns zu erfahren, wie die Auszubildenden mit den gestellten Fragen zum einen inhaltlich, zum anderen aber auch formal umgehen. Wir suchten dabei nach Antworten auf folgende Fragen:

- Wie ist der Evaluationsbogen aufgebaut, welches Design (qualitativ/quantitativ) kommt zum Einsatz, erscheint dies sinnvoll?
- Besitzt der Evaluationsbogen eine sinnvolle Struktur, sind z.B. die Fragen aufeinander aufbauend angeordnet, gibt es genügend Raum für die Beantwortung der Fragen, ist die Skalierung der Antwortmöglichkeiten passend?
- Sind die im Bogen gestellten Fragen verständlich, inhaltlich passend und den jeweiligen Erfordernissen angemessen formuliert?
- Wie füllen die Auszubildenden den Evaluationsbogen aus? (sprachliche Ausdrucksweise, inhaltliche Substanz, persönliches Engagement bei der Beantwortung)
- Wie hoch ist der Erkenntnisgewinn nach der Auswertung der Evaluationsbögen?

Die so gewonnenen Erkenntnisse flossen im weiteren Projektverlauf in die Konstruktion unseres Interviewleitfadens mit ein.

Weiter untersuchten wir, in welcher Form die für das Evaluationsinstrument benötigten Verfahrensweisen und -anordnungen hinterlegt sind. Dabei stellten wir fest, dass es keine verbindlich festgelegten und schriftlich fixierten Verfahrensanweisungen bezüglich Einführung, Durchführung, Auswertung und Ergebnistransparenz gibt. Ebenso konnten wir feststellen, dass unterschiedliche Evaluationsbögen von unterschiedlichen Lehrkräften zeitgleich verwendet werden, was eine einheitliche Beurteilung des Evaluationsprozesses deutlich erschwert. Auch das gesamtschulische Evaluationsgeschehen ist nirgends dokumentiert, es existiert kein Qualitätshandbuch, in welchem diese eventuell existierenden Strukturen hinterlegt sind.

Bei der Analyse des Curriculums stellten wir weiter fest, dass es keine geplanten und mit Zielen hinterlegten Unterrichtseinheiten zum Thema Evaluation, Feedbackgeben und –

nehmen gibt. Auch für den eigentlichen Evaluationsprozess sind keine regulären und verbindlichen Zeitpunkte oder Zeitvorgaben curricular verankert.

Ebenfalls konnten wir keine verbindlichen Aussagen zu Vorgehensweisen bei bestimmten Evaluationsergebnissen, wie z.B. auffällig schlechte Beurteilung zu bestimmten Lehrenden, vorfinden. In Gesprächen mit unserer/unserem Ansprechpartner/in wurde uns der übliche Ablauf der Blockevaluationen wie folgt beschrieben:

Meistens erhalten die Auszubildenden den Evaluationsbogen am letzten Tag eines Unterrichtsblocks von den jeweiligen Kursleitungen zur Bearbeitung ausgehändigt. Der Rahmen, in welchem die Evaluation stattfindet, ist dabei meist von zwanglosem Charakter. Zur Bearbeitung stehen den Auszubildenden für gewöhnlich 90 Minuten zur Verfügung.

Der Evaluationsbogen bezieht sich inhaltlich auf alle im zurückliegenden Block erfolgten Unterrichtseinheiten. Alle im Block unterrichtenden Lehrkräfte werden im Evaluationsbogen namentlich, den jeweiligen Modulen zugeordnet, aufgeführt.

Bei der Auswertung werden die Bögen von der Kursleitung an alle auf dem Evaluationsbogen erwähnten Lehrkräfte offen zur Einsicht weitergeleitet. Dies hat zur Folge, dass auch personenbezogene Äußerungen öffentlich werden. Ethischen Gesichtspunkten, wie z.B. der Zusicherung von Anonymität im Evaluationsgeschehen wird somit nicht Rechnung getragen. Letztlich gewannen wir den Eindruck, dass das gesamte Evaluationsgeschehen der Gesundheits- und Krankenpflegeschule nicht konzeptionalisiert ist.

5.2 Auswahl der Befragungsteilnehmer

Aufgrund unserer vorausgegangenen Literaturstudie wurde uns bewusst, dass wir sowohl Lehrende als auch Lernende in unser Forschungsvorhaben miteinbeziehen müssen. Dies ergab sich aus der Erkenntnis, dass zum Gelingen einer Feedbackkultur alle am Feedbackgeschehen beteiligten Personengruppen, in unserem Fall also Lehrende und Lernende, beitragen. Deshalb ist auch die Einschätzung beider Personengruppen zum bisherigen Feedbackgeschehen von Bedeutung. Unsere Stichprobenauswahl innerhalb der beiden Personengruppen wird nun kurz beschrieben.

Lehrende

Die Projektgruppe hat sich dafür entschieden, bei den Lehrenden eine Totalerhebung durchzuführen. Definitorisch könnte der Begriff der Lehrenden so verstanden werden, als alle die Personen, die Auszubildende unterrichten. Die Gruppe meint hier aber nur die fest angestellten Lehrkräfte der Bildungseinrichtung. Folglich werden Gastdozenten und Honorardozenten nicht in unsere Befragung miteinbezogen.

Das Kollegium umfasst 20 Lehrpersonen, die folglich auch von uns befragt wurden. Die Schulleitungen und die Kursleitungen sind in diese Personengruppe mit eingeschlossen, da sie in jedem Kurs Unterricht abhalten und somit ihre Unterrichtsevaluationen ebenfalls über den schuleigenen Rückmeldebogen erfasst wird. Von einer separaten Befragung von Schulleitung und Kollegium wurde deshalb abgesehen, auch forschungsethische Gründe waren dabei handlungsleitend.

Hauptgrund für eine Totalerhebung bei den Lehrenden war, dass die Projektgruppe ein breites Spektrum an Meinungen bezüglich der bisherigen Feedbackkultur an der Einrichtung erfassen wollte. Die Größe der Projektgruppe, sowie der zeitliche Rahmen des Projekts rechtfertigen unseren Entschluss für die Totalerhebung der Lehrkräfte. Des Weiteren wollten wir niemanden ausschließen und dem Team der Bildungseinrichtung so aufzeigen, dass für unser Projekt alle Meinungen wichtig sind, und jeder einzelne Verantwortung dafür trägt, dass eine Feedbackkultur entstehen kann. Die Befragung des kompletten Lehrerteams ist als Anregung zur gedanklichen Auseinandersetzung mit den jeweils persönlich erlebten Rückmeldeprozessen an der Institution zu verstehen. Alle sollten sich mit dem Thema auseinandersetzen, weil für ein nachhaltiges Gelingen des Projekts jeder einzelne seinen Beitrag zur Verbesserung der Feedbackkultur an der Bildungseinrichtung beitragen sollte.

Auszubildende

Im Erhebungszeitraum befanden sich insgesamt 12 Kurse mit im Durchschnitt 20 Auszubildenden an der Projekteinrichtung. Aufgrund der Größe der potenziellen Befragungsgruppe und dem vorgesehenen qualitativen Forschungsdesigns, konnte die Projektgruppe keine Totalerhebung bei den Auszubildenden durchführen. Zur Bestimmung der Stichprobe setzten wir deshalb Ausschlusskriterien fest.

Die Auszubildenden, die sich im von uns geplanten Befragungszeitraum vom 18. Februar bis 7. März 2008 nicht im Schulblock befanden, standen uns auch nicht als Interviewpartner zur Verfügung. Auf Auszubildende des sechsten Ausbildungshalbjahres verzichteten wir in Anbetracht des bevorstehenden Examens. Auf die Befragung von Auszubildenden, welche zum Oktober 2007 ihre Ausbildung begonnen hatten, wollten wir nicht zurückgreifen, weil diese, unserer Meinung nach, mangelnde Erfahrung mit dem bisherigen Rückmeldeverfahren hatten. Somit standen uns Auszubildende aus 6 Kursen als potentielle Interviewpartner zur Verfügung. Um eine gleichberechtigte Arbeitsverteilung innerhalb der Projektgruppe zu gewährleisten, legte sich die Gruppe auf 20 zu interviewende Auszubildende fest, die ihr Mitwirken auf freiwilliger Basis, im Rahmen des Briefingbesuches, mit der zuständigen Projektuntergruppe festlegen konnte. Nach der Vorstellung des Projektvorhabens und der Erläuterung unseres Forschungsvorgehens erklärten sich 23 Auszubildende damit einverstanden, an der von uns durchgeführten Befragung teilzunehmen. Da keinem Auszubildenden die Möglich-

keit der Befragungsteilnahme verwehrt werden sollte, entschlossen wir uns, 23 Befragungen mit Auszubildenden durchzuführen, auch wenn es sich um eine recht große Interviewgruppe für ein qualitatives Forschungsdesign handelte. Die Tatsache, dass insgesamt 12 Projektgruppenmitglieder zur Bewältigung der Befragungen beitragen konnten, mag eine weitere Rechtfertigung für unseren Entschluss darstellen.

5.3 Entwicklung des Erhebungsinstruments

Aufgrund unserer geleisteten theoretischen Vorarbeit haben wir als Projektgruppe entschieden, unsere Datenerhebung anhand eines halbstandardisierten Interviews durchzuführen. Den dafür benötigten Interviewleitfaden entwickelten wir anhand unserer Forschungsfragen, den Erkenntnissen aus unserer Literaturarbeit und der Datenanalyse. Des Weiteren flossen Inhalte in den Leitfaden ein, welche sich aus Fragen der Gruppenteilnehmer/innen ergaben und mittels Brainstormings gesammelt und geclustert wurden.

Konsensual einigten wir uns auf folgende Leitfragen für die Auszubildendenbefragung:

- Erzählen Sie bitte, welche Erfahrungen Sie bisher mit jeglicher Art von Rückmeldungen gemacht haben!
- Was verbinden Sie mit dem Begriff Feedback?
- Wie gelungen finden Sie den bisherigen Reflexionsbogen und warum?
- Welche anderen Formen der Rückmeldung erleben Sie neben den jetzt angesprochenen Reflexionsbögen hier an der Schule?
- Welche Formen der Rückmeldung würden Sie sich wünschen?
- Glauben Sie, dass diese Formen der Rückmeldung hier möglich sind?
- Was benötigen Sie, um offen Feedback geben/ nehmen zu können?
- Wie kann Ihrer Meinung nach die Kursleitung zu einer guten Feedbackkultur beitragen? (siehe Anlage 1)

Der Interviewleitfaden der Lehrendenbefragung unterschied sich nur in zwei Fragestellungen, nämlich:

- Was halten Sie von der Umgangsweise mit den ausgefüllten Reflexionsbögen im Kollegium?
- Wie können Ihrer Meinung nach die Schulleitung und die Stellvertretung zu einer guten Feedbackkultur beitragen? (siehe Anlage 2)

Im nächsten Schritt testeten wir die Tauglichkeit des Leitfadens mittels eines Pre-testgesprächs in beiden Befragungsgruppen. Auch unser Vorhaben, die Gespräche mittels Tonbandaufzeichnung zu dokumentieren, testeten wir auf seine Durchführbarkeit. Sowohl bei den Auszubildenden als auch bei den Lehrenden erwies sich der Interviewleitfaden als stimmig und gut anwendbar, so dass keine Änderungen vorgenommen werden mussten. Auch die Aufzeichnungsqualität der Tonbandmitschnitte war zufrieden stellend und ließ eine anschließende Transkription der Gespräche zu.

5.4 Organisation der Interviews

Die Interviews fanden im Zeitraum vom 18. Februar bis 7. März 2008 an der Einrichtung statt. Die Projektgruppe hat sich entschieden, dass zwei separate Gruppen die Interviews bei Lehrenden und Auszubildenden durchführten.

Die Gruppeneinteilung erfolgte unter Berücksichtigung davon, dass zwei Mitglieder der Projektgruppe ihr praktisches Studiensemester an der Einrichtung absolviert hatten. Dem Wunsch, dass beide aus persönlichen Gründen weder Auszubildende, die sie während dieser Zeit unterrichtet hatten, noch die Mitglieder des Kollegiums befragen wollten, wurde Rechnung getragen.

Organisation der Interviews mit den Auszubildenden

Die Auswahl der Stichprobe haben wir mit dem Briefing der Auszubildenden am 11. Februar 2008 verbunden (siehe Anlage 3). Zu dem Termin waren alle diejenigen von uns anwesend, welche auch später die Befragungen bei den Auszubildenden durchführten. Dies sollte zu einem ersten Kennenlernen beitragen.

Nachdem wir den potentiellen Gesprächspartnern unser Anliegen und Vorgehensweise erläutert hatten, erklärten sich 23 Auszubildende an einer Teilnahme bereit, es wurden verbindliche Gesprächstermine vereinbart. Eine Einverständniserklärung, welche nach vorherigem Lesen unterschrieben zum Interviewtermin mitgebracht werden sollte, wurde den Auszubildenden ausgehändigt (siehe Anlage 4)

Organisation der Interviews mit den Lehrenden

Die Planung der Interviewtermine erfolgte mittels e-Mail - Kontakt. Die Lehrenden wurden einzeln angeschrieben, Terminvorschläge seitens der Interviewer wurden in diesen Mails bereits genannt. Weiter wurden sie aufgefordert, an eine bestimmte Mailadresse ihre Terminwünsche zu senden. Die Rückmeldung erfolgte zunächst schleppend, ein Nachhaken unsererseits war erforderlich. Die gesamte Terminkoordination erstreckte sich über vier Wo-

chen. Eine Lehrkraft hatte sich auch auf Nachfragen hin nicht gemeldet, es konnte somit kein Interviewtermin vereinbart werden. Die Lehrenden erhielten schließlich durch e-Mail eine Terminbestätigung mit weiteren Informationen (Briefing), sowie eine Einverständniserklärung, mit der Bitte, diese ausgefüllt zum Interview mitzubringen. Alle Interviewtermine konnten wie geplant eingehalten werden (siehe Anlage 3 und 4).

5.5 Durchführung der Interviews

Der formale Ablauf der geführten Gespräche ist im Folgenden kurz beschrieben.

Durchführung der Interviews bei den Lehrenden

Die Interviews mit den Lehrenden wurden mit Ausnahme eines Interviews (der/die Interviewpartner/in lehnte die Aufnahme ab) auf Tonträger aufgenommen und anschließend transkribiert. Jeweils zwei Studierende führten die Interviews im Tandem durch. Eine/r der Beiden führte das Gespräch anhand des Interviewleitfadens, während sich der/die Andere Notizen zum Gesprächsverlauf machte.

Die Interviews fanden in den Büros der jeweiligen Interviewpartner/innen bzw. in Besprechungsräumen der Einrichtung statt und dauerten in der Regel dreißig bis fünfundvierzig Minuten. Die Kooperation war sehr gut und wir Studierenden wurden überwiegend freundlich und gespannt erwartet. Hinsichtlich der Anonymität der Aufzeichnungen waren Ängste vorhanden, so dass sich manche der interviewten Personen nochmals vergewisserten, dass die Inhalte der Interviews keine Rückschlüsse auf sie zulassen würden. Es wurden auch verschiedentlich Befürchtungen geäußert, dass die Ergebnisse der Interviews anschließend beschönigt würden und die negativen Äußerungen unter den Tisch fallen könnten. Die Interviews waren, nachdem diese Befürchtungen ausgeschlossen wurden, meist sehr offen und es kam zum Ausdruck, dass die Interviewten sich teilweise sehr gut auf die Interviews vorbereitet hatten und ein großes Interesse an dem Thema bestand.

Durchführung der Interviews bei den Auszubildenden

Auch die Gespräche mit den Auszubildenden wurden von den Studierenden im Tandem durchgeführt, auf Tonträger aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Atmosphäre während der Gespräche war angenehm und gelöst, jedoch konnten wir feststellen, dass sich nicht alle Auszubildenden auf das Gespräch inhaltlich vorbereitet hatten. Das Aufzeichnungsgerät wurde nicht als Hemmnis betrachtet, die Dauer der Gespräche schwankte zwischen 25 und 45 Minuten. Ängste hinsichtlich der Wahrung von Anonymität bestanden in dieser Befragungsgruppe nicht.

6 Methodik der Datenauswertung

6.1 Auswertung im phänomenologischen Forschungsansatz

Für die Analyse der Daten innerhalb phänomenologischer Forschungsmethoden stehen verschiedene Techniken zur Verfügung, die unterschiedlich sind. Die Gemeinsamkeit der Methoden liegt darin, dass alle mit der Beschreibung des Teilnehmers beginnen und mit der Synthese der Forschenden abschließt, welche eine Zusammenfassung der Beschreibungen aller Teilnehmenden ist (vgl. LoBiondo-Wood, Haber 2005, 228).

Die Schritte lassen sich im Regelfall folgendermaßen beschreiben:

1. „Aufmerksames und einfühlsames Lesen der Transkription, der Beschreibung des Teilnehmers
2. Feststellung von thematischen Wechseln in den Äußerungen des Teilnehmers, die eine Gliederung der Transkription in Abschnitte erlauben
3. Spezifizierung von signifikanten Aussagen innerhalb jedes Abschnitts im Wortlaut des Teilnehmers
4. Auszug jeder signifikanten Aussage, um die zentrale Bedeutung des Abschnitts in den Worten des Forschers wiederzugeben
5. Zusammenstellen solcher Abschnitte, die ähnliche zentrale Bedeutungen bei jedem der Teilnehmer enthalten
6. Vorläufige Synthese der zusammengestellten Abschnitte für jeden Teilnehmer, wobei der Fokus auf dem zu untersuchenden Phänomen liegt
7. Abschließende Synthese der wesentlichen Aussagen, die in den Beschreibungen aller auftauchen; sie führt zu einer erschöpfenden Beschreibung der durchlebten Erfahrung.“ (LoBiondo-Wood , Haber 2005, 228)

Basierend auf der Tatsache, dass unser Forschungsdesign einem phänomenologischem Ansatz entspricht, waren dies die Leitgedanken, welche der Auswertung unserer erhobenen Daten zu Grunde liegen.

6.2 Auswertung von Leitfadeninterviews

Die Projektgruppe hat sich nach intensiver Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur dazu entschieden, Leitfadeninterviews als Instrument zur Datenerhebung zu verwenden. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich deswegen mit einer kurzen Darstellung des Auswertungsverfahrens und dem methodologischen Hintergrund.

Die Konzeption der Auswertungskategorien und –instrumente für ein Leitfadenterview erfolgt in Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material. Charakter des Leitfadenterviews ist die offene Fragetechnik. Aus diesem Grund können die erhobenen Daten nicht mit vorher festgelegten Themenkatalogen interpretiert und zusammengefasst werden (vgl. Schmidt aus Flick 2003, 447).

Für die Auswertung von Leitfadenterviews bietet es sich an, eine Auswertungsstrategie zu kreieren, welche eine Kombination verschiedener, für die Analyse von Leitfadenterviews geeigneter, Auswertungstechniken beinhaltet. Forschende sollen aber ermutigt werden, eigene, passende Wege zu finden (vgl. Schmidt aus Flick, 2003, 447).

Schmidt (2003) schlägt hier eine fünfschrittige Auswertungsstrategie vor, die sich wie folgt darstellt:

Erster Schritt: materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien

Das wiederholte und intensive Lesen des vorhandenen Materials steht am Anfang dieses Schrittes. Unter Material versteht man hier die vollständigen und wörtlich transkribierten Interviews, welche durch Erkenntnisse von Feldnotizen ergänzt werden können. Übertragungsfehler müssen, indem der Forschende „korrekturhört“, vermieden werden.

Das Lesen der Transkripte kann mit dem studierenden Lesen verglichen werden. Die Aufmerksamkeit beim Lesen lenkt das eigene theoretische Vorverständnis und die im Leitfaden formulierten Fragen. Ziel dieses Lesens ist es, die angesprochenen Themen und deren Teilaspekte, welche im Zusammenhang zu den Fragestellungen stehen, zu identifizieren und zu notieren.

Um der charakteristischen Offenheit der Interviews Rechnung zu tragen ist es wichtig, nicht einfach die Fragen aus den Interviews heranzuziehen. Der Forschende sollte eher darauf achten, ob die Interviewten die Begrifflichkeiten überhaupt aufgreifen, welche individuelle Bedeutung die Begriffe haben, welche ergänzenden Aspekte aufgegriffen und welche weggelassen werden. Wichtig ist es auch, dass Themen, die nicht im Leitfaden bedacht wurden, verarbeitet werden. In diesem Schritt ist es nicht vorrangig das Ziel, dass für alle Interviewtranskripte das gleiche Thema gefunden wird, also müssen nicht alle Interviews miteinander verglichen werden. Als nützlich erweist es sich allerdings, Ähnlichkeiten und Unterschiede, die zwischen den Interviews erkannt werden, zu notieren.

Das genaue und wiederholte Lesen der einzelnen Interviewtranskripte erweist sich als extrem zeitaufwendig, ist aber von elementarer Bedeutung, damit nicht vorschnell Textpassagen aussortiert werden, deren Zusammenhang zu den Fragestellungen nicht sofort ersichtlich ist. Das Design eines offen geführten Interviews führt auch dazu, dass wichtige Textpassagen oftmals nicht im direkten Kontext zur Fragestellung gefunden werden, sondern vom Interviewten zu einem anderen Zeitpunkt erwähnt oder ausführlicher dargestellt werden. Die

Auswertung sollte nicht darauf ausgelegt sein, nur nach Textpassagen zu suchen, welche die Interviewfragen beantworten oder die Vorannahmen bestätigen. Eine weitere Falle ist es, nur auf „schöne“ und passende Zitate zu achten, die man sich wunderbar im Endbericht vorstellen kann. Dies kann dazu führen, dass Textstellen übersehen werden, die einem weniger gut erscheinen oder nicht den eigenen Erwartungen entsprechen.

Zum Abschluss dieses Schrittes werden aus den gefundenen Themen und Einzelaspekten die Auswertungskategorien gebildet (vgl. Schmidt aus Flick 2003, 448-451).

Praktisch vollzogen wir als Projektgruppe diesen Schritt folgendermaßen: Nachdem jedes Mitglied der Projektgruppe seine transkribierten Interviews anhand der oben genannten Beschreibung durchgelesen hatte, traf sich die Projektgruppe, und bildete gemeinsam aus den Aussagen der einzelnen Interviewteilnehmer/innen die Auswertungskategorien.

Folgende Kategorien wurden dabei entdeckt:

- Zeit
- Vertrauen
- Verfahrensweise
- Konsequenzen
- Bedeutung
- Perspektive der Weiterentwicklung
- Erwartungen
- Instrumente (Struktur)

Zweiter Schritt: Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden

In diesem Schritt werden die entworfenen Auswertungskategorien zu einem Auswertungs- und Codierleitfaden zusammengestellt. Dieser enthält ausführliche Beschreibungen zu den einzelnen Kategorien. Codieren heißt, dass entsprechende Textpassagen eines Interviews einer Kategorie zugeordnet werden, und zwar zu der am besten passendsten Ausprägung (vgl. Schmidt aus Flick 2003, 451f.).

Die Projektgruppe hat sich für folgende Ausprägungen der einzelnen Kategorien entschieden:

Kategorie: Zeit

- Zeitraum des Feedbacks
- Zeitpunkt des Feedbacks
- Bedeutung des Faktor Zeit für das Feedback

- Zeit für Gespräche im Praxiseinsatz?
- Zeit für Einzelgespräche?
- Fehlende Zeit für Teamentwicklung
- Fehlende Zeit für kollegiale Beratung
- Zeit für Zwischenevaluation
- Keine relevante Reaktionszeit (Zeitpunkt des Feedbacks lässt keine sofortige Veränderungsmöglichkeiten zu, weil zu spät im Einsatz bzw. Unterrichtsprozess)
- Zeit für Einführung von Feedback und Feedback-Bögen
- Beurteilungszeiträume sind zu lang

Kategorie: Vertrauen

- Kritikfähigkeit
- Fehlendes Vertrauen zu manchen Kollegen/innen, Lehrenden, Praxisanleitern/innen
- „üble Nachrede“
- Fragliche Anonymität (Handschriften bekannt?)
- Kultur „Klatsch“, Feedback-Methode „Hintenrum“
- Teamteaching (meist positiv)
- Akzeptanz der Person maßgeblich
- Vieles fällt unter den Tisch
- Auszubildende und Lehrende fühlen sich durch Feedback persönlich verletzt
- Sprache „unter der Gürtellinie“
- Verletzbarkeit durch Feedback
- Feedback mit „Tränen am Ende“
- Rückmeldung der Lehrenden an Auszubildende schriftlich gegen „Gerüchteküche“
- wenn eine/r aus der Norm fällt
- kein offnes Feedback, nicht differenziert
- Feedback- Gespräche sollen keine rituellen Handlungen sein
- Unsicherheit im Feedbackprozess

Kategorie: Verfahrensweise

- Zusätzliche mündliche Evaluation (eher qualitativ gestaltet?)
- Schriftliche Evaluation (eher quantitativ gestaltet?)
- Vorselektion einzelner Bögen (im Auswertungsprozess)
- Jedes Jahr Einzelgespräch Auszubildende/r-Kursleitung gewünscht?
- Eigene Feedback-Bögen kommen zum Einsatz

- Rückmeldung muss aktiv eingefordert werden
- Kein gegenseitiges Feedback im Kurs im offiziellen Rahmen?
- Implizites Wissen
- Wer führt den Bogen ein? (ist völlig unklar)
- Kein offizielles Feedback an die Schulleitung, sonst in alle Richtungen und Ebenen
- Keiner weiß, was nach dem Ausfüllen mit Feedback-Bögen passiert
- Unklarheit, was im Feedback-Bogen wie geschrieben werden soll
- Gespaltene Evaluationskultur (Praxis <-> Theorie)
- Zuständigkeiten
- Parallelkultur von Feedback
- Auszubildende kennen keine anderen Verfahren
- Uneinheitlichkeit des Feedbacks
- persönlich verletzende Rückmeldung

Kategorie: Konsequenzen

- Sind nicht klar
- Keine Verfahrensrichtlinie
- Langfristige Veränderungen zwar vorgenommen, aber dann vergessen
- zwar vorgenommen aber doch nichts getan
- teilweise spürbar
- Praxisbögen ziehen Konsequenzen nach sich
- Pädagogische Prinzipien müssen gewahrt bleiben

Kategorie: Bedeutung

- Feedback ist nicht so wichtig
- Viel zu viel Feedback?
- Mit Feedback-Bogen „jemanden was reinwürgen“
- Feedback in und aus Praxis eher relevant
- Noten allein sind nicht aussagekräftig
- Praxis berücksichtigt eher die Gesamtpersönlichkeit
- Gewicht der Praxis größer als das der Schule
- Feedback als „reinigendes Gewissen“
- keine Vorerfahrung mit Feedback

Kategorie: Perspektive der Weiterentwicklung

- Evaluationsbeauftragte/r
- klare Regelungen
- am Anfang vom Block austeilen
- Ergänzung um qualitative Erhebung
- auch Auszubildende wollen qualitatives Feedback in der Schule bekommen (Entwicklungsgespräche, keine Noten)
- Lehrende wollen Feedback auch an die Klasse/Auszubildenden geben

Kategorie: Erwartungen

- von Lehrenden an die Auszubildenden
- Rückmeldegespräch nur wenn es Probleme gibt
- auch Lehrende wollen „breite“ Rückmeldung geben
- Manche finden das Probezeitgespräch gut

Kategorie: Instrumente (Struktur)

- „Fusionsbaustelle“
- Qualität des Bogens (gut/schlecht)
- Fragen im Bogen zu offen
- frei schreiben besser als Kreuze machen
- es gibt kein optimales Instrument
- zu allgemein, zu wenig spezifisch
- individuelle Parallelinstrumente
- Akzeptanzprobleme im Kollegium
- Feedback bezieht sich nur auf Leistung, nicht auf Persönlichkeit

Dritter Schritt: Codierung des Materials

In diesem Schritt werden die Auswertungskategorien, die aus den Gesprächsprotokollen gebildet wurden, auf das gesamte Datenmaterial angewendet. Ziel ist es, die Informationsfülle zu reduzieren. Ein Informationsverlust wird in Kauf genommen, der umso geringer ist, je ausgeprägter die Auswertungskategorien zuvor formuliert wurden.

Zuerst werden aus den Interviews die Passagen herausgesucht, welche sich in einem sehr weiten Sinn, einer der oben genannten Auswertungskategorien zuordnen lassen. Danach werden die dominantesten Textstellen ausgewählt. Es sollen nacheinander alle Kategorien auf ein Interview angewendet werden. In dem Fall, dass sich zu einer Kategorie kein oder nur wenig Material finden lässt, wird die Ausprägung „nicht klassifizierbar“ vergeben. Für den

Fall, dass dies häufiger geschieht, muss die Formulierung der Kategorie überarbeitet oder gestrichen werden (vgl. Schmidt aus Flick 2003, 452-454).

Die Mitglieder der Projektgruppe sammelten demzufolge die relevanten Zitate zu den Auswertungskategorien und filterten diese in mehreren Sitzungen aus. Doppelte und nicht prägnante Zitate wurden entfernt, teilweise wurden Belege anderen Auswertungskategorien zugeordnet.

In diesen Sitzungen ist uns außerdem aufgefallen, dass einige Auswertungskategorien ineinander aufgingen, also sehr ähnliche oder gleiche Aussagen trafen. Dies führte zu einer Reduzierung der Kategorien. Schlussendlich blieben folgende Kategorien bestehen:

- Bedeutung
- Vertrauen
- Zeit
- Verfahrensweise
- Erwartung an Instrumente, Personen, Gesamtinstitution

Schmidt (2003) beschreibt in ihrem Aufsatz noch die Schritte 4 und 5. Im vierten Schritt erfolgt eine sog. „quantifizierende Materialübersicht“. In dieser übersichtlichen Darstellung in Tabellenform wird eine Häufigkeitsangabe zu den Auswertungskategorien getroffen. Die Projektgruppe verzichtete auf diesen Schritt, da er für unser Projekt als wenig bereichernd eingestuft wurde

Der fünfte Schritt „vertiefende Fallinterpretationen“ dient zur Generierung von neuen Hypothesen. Da eine erneute Datenerhebung im Rahmen der Projektarbeit jedoch nicht vorgesehen war, verzichtete die Projektgruppe auch auf diesen Schritt.

Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung unserer Ergebnisse erfolgt angelehnt an Mayer(2006). Der Auswertungsteil des Berichts ist eine gegliederte und ausführliche Darstellung der Ergebnisse. Es werden Zitate aus Interviews eingearbeitet, um Interpretationen seitens der Projektgruppe zu belegen. Da eine ausschließliche Darstellung der Ergebnisse nicht ausreicht, um deren Bedeutung zu erfassen, formulierte die Projektgruppe Schlussfolgerungen und leitete unter Einbezug der einschlägigen Literatur Handlungsempfehlungen ab. Die Schlussfolgerungen werden durch entsprechende Interviewzitate belegt (vgl. Mayer 2006, 166f.)

7 Forschungsergebnisse

7.1 Kategorie Bedeutung

In dieser Kategorie wird aufgezeigt, was Feedback für die Interviewpartner/innen persönlich für eine Bedeutung hat, welche Konsequenzen sie aus Feedback ziehen und zu welchem Zweck Feedback in der Einrichtung verwendet wird.

In unserem Interviewleitfaden war die Frage nach der Bedeutung von Feedback in den ersten beiden Fragen abgebildet. Es ging um bisherige Erfahrungen mit Feedback und was man persönlich unter Feedback versteht, also die Subjektiven Theorien.

Es stellte sich heraus, dass, trotz der Verschiedenheiten, inhaltliche Ähnlichkeiten auftraten, und diese sich in Teilen mit den Definitionen aus unserer recherchierten Literatur decken. So wird in der Kommunikationspsychologie der frühen 70er Jahren Feedback als eine Rückmeldung verstanden, die dem Kommunikationspartner die Dinge aufzeigt, die einem selbst unbekannt sind. Es wird vom so genannten „Blinden Fleck“ ausgegangen, der durch Feedback aufgedeckt werden soll.

„Jeder hat blinde Flecken. Man nimmt sich selbst nicht so wahr, wie man auf andere wirkt.“

„Es sind zwei verschiedene Welten: Die Schüler und die Lehrer. Der Schüler nimmt am Unterrichtsgeschehen anders teil, nimmt anderes wahr, als man selbst.“

„Es ist wichtig, dass mir Rückmeldung geben wird, dass Schüler sagen, wenn sie nicht mehr mitkommen.“

„Dass mir Rückmeldung gegeben wird, in welche Richtung ich mich gerade bewege und dass ich den Unterricht so aufbereitet habe, dass man mir nicht folgen kann, dass es am Ziel vorbeigeht, irgendwie.“

Diese Zitate belegt auch, dass Feedback zur Förderung der Kommunikation dienen sollte, damit Missverständnisse und Unklarheiten frühzeitig, durch das Ziehen von Konsequenzen, behoben werden können.

Stellenwert von Feedback

Als entscheidender Faktor für die Entwicklung einer Feedbackkultur an einer Einrichtung scheint uns die Frage nach dem individuellen Stellenwert von Feedback zu sein.

Denn wie soll eine Kultur entwickelt werden, wenn Einige gar keine Lust haben, Feedback zu geben oder es sich erst gar nicht zu Herzen nehmen, wenn sie welches bekommen:

„Nee, also ich meine, ich nehm' mir das eh nicht so zu Herzen, so dass ich sage: O Gott, das ist jetzt ganz schlimm, von daher ist das Feedback für mich nicht so einschneidend.“

Auffällig ist, dass auf Seiten der Auszubildenden Feedback mit dem Reflexionsbogen zur Unterrichtsevaluation gleichgesetzt wird:

„Wenn ich Feedback höre, dann denke ich als Allererstes an die vielen Zettel zum Ausfüllen von unserem Klassenlehrer.“

Dem, in der Einrichtung verwendeten Bogen zur Unterrichtsevaluation, wird teilweise aber keine große Bedeutung zugeschrieben:

„Ich füll' den meistens nicht mehr aus. Des gebe ich ehrlich zu.“

„Beim Thema Feedback denken die anderen genauso wie ich. Wenn die Kursleitung mit dem Bogen kommt buhen wir immer und jeder denkt, nehmen Sie ihn doch gleich wieder mit und füllen Sie ihn selber aus.“

Warum diese Ablehnung gegenüber Feedback und den dazugehörenden Instrumenten besteht, können wir an dieser Stelle nicht mit Sicherheit sagen.

Mehrere Aussagen von Lehrpersonen deuten jedoch darauf hin, dass zu viel Feedback gemacht wird. Da kein einheitliches Verfahren bezüglich der Unterrichtsevaluation gültig ist, werden oft individuelle Evaluationsmethoden angewandt und so passieren Doppelungen im Feedbackprozess, die von Lehrenden als unnötig wahrgenommen werden.

„Also ich hab zum Beispiel durchaus schon mal rückgemeldet bekommen, das ewige Feedback geht ihnen auf den Keks. Sie möchten da nicht in jeder Stunde Feedback: wie war's?“

Das spiegelt sich auch in einer Aussage der Auszubildenden:

“Viele Mitschüler empfinden Feedback als lästig.“

Darin könnte diese Ablehnung begründet sein. Vielleicht haben diese Auszubildenden aber auch schlechte Erfahrungen mit Feedback gemacht, oder aber sie können aus anderen Gründen keinen Sinn darin sehen.

Demgegenüber stehen verschiedenste Aussagen von Lehrpersonen und Auszubildenden, in welchen deutlich wird, dass Feedback als etwas Entscheidendes und Wichtiges angesehen wird:

„Ich find Feedback gut und wichtig.“

„Feedback ist für mich etwas Entscheidendes.“

Insbesondere für Lehrende scheint es wichtig zu sein, über den gehaltenen Unterricht Feedback zu bekommen:

„(...) mir ist es aber ganz grundsätzlich wichtig, dass ich über meinen Unterricht Feedback bekomme, weil ich, wie gesagt, man verfällt oft in Routine, man zieht oft Unterrichte einfach so aus der Tasche raus, hält die ohne sich groß Gedanken darüber zu machen.“

Landwehr schreibt, dass die Lehrperson über Feedback erfährt, wie ihr Verhalten von den Lernenden wahrgenommen wird und sie erhält wichtige Informationen für die Einschätzung, beziehungsweise Beurteilung der Qualität des eigenen unterrichtlichen Handelns. Die Konsequenz daraus ist dann, dass sich die Lehrperson mit den Auswirkungen ihres Handelns auseinandersetzt (vgl. Landwehr 2007b, 22).

Wie bereits dargestellt, soll Feedback eine Selbstreflexion anstoßen, die dann zu einer Selbstregulation führt. Daraus ergibt sich dann ein Lerneffekt – sofern die betroffene Person dazu bereit ist. Diese Bereitschaft ist bei einzelnen Personen durchaus zu erkennen:

“Mir ist es ganz wichtig, Rückmeldung zu kriegen. Egal ob beruflich oder privat. Es ist mir wichtig, dass, wenn irgendjemand merkt, ich hätte einen Macken, oder ein Verhalten, das andere verletzt, dass ich das rückgemeldet bekomme. Das ist mir wichtig.“

Bei den Auszubildenden ist zu erkennen, dass diese Bereitschaft eher im Praxisbereich vorzufinden ist. So sagen mehrere Auszubildenden aus, dass für sie Feedback aus der Praxis eher relevant ist:

„Im Praktischen ist es mir schon besonders wichtig, das ich ne Rückmeldung krieg.“

„Das Feedback (aus der Praxis) würde mich viel mehr treffen, weil in der praktischen Arbeit, da weiß ich ja nicht, was kann ich besser machen, was nicht, da brauche ich das Feedback, aber in der Theorie, da sehe ich's ja.“

Dieses Phänomen könnte damit zusammenhängen, dass sich die Auszubildenden bei Beurteilungen aus der Praxis *„als ganze Menschen wahrgenommen fühlen“* und sie nicht nur nach Leistung mit Noten beurteilt werden.

Differenzierung von Feedback und Noten

Bei der Auswertung der erhobenen Daten aus den Interviews sind wir im Zusammenhang mit der Bedeutung von Feedback darauf gestoßen, dass, insbesondere von den Auszubildenden Feedback oft mit Notengebung gleichgesetzt wird.

„Noten in der Praxis sind sehr subjektiv, sympathieabhängig und geben daher kein gutes Feedback ab.“

„Dann schreiben die meisten nur die Note hin, aber nicht die Argumentation, warum ich diese Note bekommen habe. Also bringt mir das Feedback im Endeffekt nichts.“

„Ja, das Feedback war auf jeden Fall persönlicher für mich, ohne Noten, weil das, was sie geschrieben haben, haben sie nur auf mich bezogen und mit Noten wird es gleich so unpersönlich.“

Deshalb möchten wir an dieser Stelle klären, dass Feedback nichts mit Noten zu tun hat. Feedback ist etwas doppelt Subjektives, während Notengebung etwas Objektives sein sollte. Wie schon ausgeführt, bietet Feedback, laut Bastian et al., dem Einzelnen oder einer Gruppe die Möglichkeit, die Sichtweisen und Perspektiven anderer kennen zu lernen, um die eigenen Sichtweisen und Erfahrungen zu erweitern. Durch den Austausch von Einschätzungen bietet Feedback Entwicklungsperspektiven für den Umgang mit einem Thema und kann, so es datengestützt, zielorientiert und systematisch erfolgt, ein sinnvolles Instrument zur Optimierung des Handelns und damit lern- und handlungswirksam werden (vgl. Bastian et al., 2005, 89). Beachtet man beim Feedbackprozess die von Landwehr erarbeiteten Kriterien, kann sichergestellt werden, dass Feedback tatsächlich lernwirksam wird. (Landwehr 2007b,11-12). Durch folgende Zitate wird deutlich, dass es den Auszubildenden wichtig ist, Feedback zu bekommen. Es wird als wichtiger und hilfreicher angesehen als die Notengebung:

„Ich find ein Feedback darf eigentlich nicht mit Schulnoten stattfinden, was oft passiert, sondern eher schriftlich, wie man, was man empfindet.“

„Ich lege mehr Wert auf das Feedback, das ich bekomme, als auf die Note, die da hingeschrieben wird“

„...weil eine Note allein, klar, das sagt mir schon was, wenn ich da eine zwei hab, das sagt mir schon was, aber ich möchte da auch was dabei stehen haben,...“

Daraus lässt sich schließen, dass den Auszubildenden bewusst ist, dass sie sich nur durch Feedback weiterentwickeln und verbessern können.

Aus pädagogischen Gründen

„Ich finde Feedback grundsätzlich gut. Aber man sollte sich an Regeln halten, und diese auch einfordern von den Schülern. Und dranbleiben, bis es der Letzte begriffen hat, weil es sehr rasch sehr verletzend sein kann. (...) Es ist gut für Schüler, das von Anfang an zu lernen, weil das unsere Gesellschaft auch braucht in unserem Werteverfall. Wir in einem sozialen Beruf müssen dazu beitragen, dass dies auf einem höheren Niveau geschieht wie sonst wo. Da habe ich einen Anspruch an unsere Berufsgruppe, dass das auf einem höheren Niveau geschieht und da möchte ich gerne dazu beitragen.“

In diesem Zitat wird deutlich, wie groß die pädagogische Bedeutung von Feedback ist und wie schwer es ist, zu lernen, damit umzugehen. Es ist nicht damit getan, alles was einen stört oder einem nicht gefällt, herauszuschreiben.

Man wird es in einer Einrichtung nie schaffen, dass alle Beteiligten einem Thema die gleiche Bedeutung zuschreiben.

„Ich weiß, dass Feedbackkultur, v.a. im Bildungsbereich ein schwieriges Thema ist, es hat mit Haltungen, Einstellungen, Subjektivitäten zu tun. Und dass man nie 100%-ig etwas treffen kann.“

Deshalb ist es beim Thema Feedback so wichtig, sich an bestimmte Regeln zu halten, um eine gewisse Einheitlichkeit und Kontinuität zu erreichen. Hierzu können die allgemeinen Kommunikationsregeln, sowie die speziellen Feedbackregeln, dienen.

Der pädagogische Nutzen von Feedback für die Auszubildenden liegt auf der einen Seite darin, dass sie – wenn sie Feedback bekommen – Anregungen zur Selbstreflexion erhalten und somit ein Lernprozess in Gang gesetzt wird.

Wenn konstruktiv Fehler aufgedeckt werden, kann daraus gelernt werden, wenn im Feedbackgespräch Positives aufgezeigt wird, kann dies motivierend sein und das Selbstbewusstsein gestärkt werden.

„Prinzipiell ist ein positives Feedback angenehmer, weil man sich dann bestätigt fühlt, aber eigentlich denk ich, ist ein negatives Feedback besser, weil man da eher aufgezeigt bekommt, wo man sich verbessern muss. Des bringt einen eigentlich weiter.“

„Positive Rückmeldung motiviert den Kurs.“

Auf der anderen Seite können die Auszubildenden vom Feedbackgeben profitieren.

Wenn sich die Lehrperson dem Feedback der Auszubildenden stellt und die Auszubildenden einen Raum erhalten, in dem sie sich offiziell über ihre Unterrichtserfahrungen und über die

Lehrpersonen äußern können, werden sie sich für die Qualität des Unterrichts mitverantwortlich fühlen und vom verbesserten Unterricht profitieren (vgl. Landwehr 2007, 22).

„Ich find's nicht schlecht, dass es gemacht wird, ich find's eigentlich sehr wichtig, dass die Lehrer mal ein Feedback bekommen, hm, wo sie vielleicht Defizite haben, oder sich auch einfach mal damit beschäftigen, wie des eigentlich bei uns ankommt.“

Das folgende Zitat einer Lehrperson zeigt einen weiteren positiven Aspekt auf, der auch in der Literatur von Landwehr auftaucht (Landwehr2007b, 22): Durch das Geben von Feedback fühlen sich die Auszubildenden als Person mit ihren subjektiven Erfahrungen ernst genommen.

„Ich gehe auf die Suche nach Rückmeldung. (...)Ich gehe auf die Suche, was Schülern geholfen hat und was nicht geholfen hat. Sowohl was den Unterricht angeht, aber auch, was meine Persönlichkeit angeht, die den Unterricht erschwert hat. Ich frag danach.“

Als Kommunikationsmittel

Damit man beim Feedback die eben genannten positiven Wirkungen erzielt, bedarf es einer Grundvoraussetzung: Feedback muss als Kommunikationsmittel verstanden werden.

Wie dieses Zitat belegt, ist dies bei einzelnen Auszubildenden auch der Fall:

„Ich find, Feedback ist ein sehr sinnvolles Mittel innerhalb der Kommunikation.“

Es reicht nicht aus, einen Bogen auszuteilen und das Ausfüllen als Feedback zu bezeichnen. Doch leider stellt sich in den Interviews heraus, dass gerade dies oft der Fall ist:

„Feedback wird mit dem Feedbackbogen verbunden.“

Es gibt jedoch diverse andere Möglichkeiten, die Kommunikation durch Feedback zu fördern. Ein Beispiel, welches sich auch in der Praxis scheinbar bewährt hat, ist das Feedback mit Hilfe von Kärtchen.

„Kärtchenabfrage ist gut, weil die, die ihren Mund nicht aufkriegen, dann direkt miteinbezogen werden.“

Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass sich Jede und Jeder am Feedbackgeschehen beteiligt.

Natürlich kann auch im Plenum offen Feedback gegeben werden. Wichtig hierbei ist, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wird und Kommunikationsregeln eingehalten

werden, damit sich niemand übergangen oder verletzt fühlt. Von den Auszubildenden wird dieses Vorgehen offenbar gewollt und gut angenommen:

„Ich finde das eigentlich gut, dass man so diskutiert und jeder sagt auch immer was dazu, dann bringen sich eigentlich immer alle mit ein.“

An dieser Stelle möchten wir auf zwei dieser Kommunikationsregeln verweisen, da folgendes Zitat, unserer Meinung nach, sehr prägnant ist und viel mit der Bedeutung, die Feedback zugeschrieben wird, zu tun hat:

„Irgendwann wird es dann nervig, jemanden immer das gleiche Feedback zugeben.“

Erstens sollte die Person, die Feedback gibt, nur zu Dingen, die veränderbar sind, ihre Meinung äußern und zweitens sollte die Person, die Feedback bekommt, sich bewusst machen, dass Feedback ein Geschenk und eine Möglichkeit ist, zusätzliche Informationen über sich zu erhalten (vgl. Bastian; et al. 2005, 109).

Diese Möglichkeit sollte genutzt werden, um sich auch Gedanken über mögliche Konsequenzen zu machen.

Das Vorgehen, das im folgenden Zitat angesprochen wird, kann unserer Meinung nach gar nicht als Feedback bezeichnet werden, da Feedback mit derjenigen Person, die es gibt, genau so viel zu tun hat wie mit derjenigen Person, die es entgegennimmt.

„Ich hab keine Möglichkeit mich zu verbessern, wenn die jeden Dienstag eine Schülerbesprechung ohne Schüler machen und mir nicht sagen, wo ich stehe.“

Es ist zu hoffen, dass es sich bei diesem Vorgehen um einen Einzelfall handelt, denn hier handelt es sich weder um Feedback, noch um ein transparentes Beurteilungsverfahren.

Vielleicht handelt sich es aber auch um ein Missverständnis und durch ein Feedbackgespräch könnte dieses aufgehoben werden.

Missverständnisse aufdecken

Durch eine gut funktionierende Feedbackkultur an einer Bildungseinrichtung können Missverständnisse frühzeitig aufgedeckt und behoben werden:

„Feedback denke ich, würde ich erhoffen, gibt eben die Möglichkeit, ja, so Missstimmungen oder Missverständnisse, oder, ja, alles was so in die negative Richtung geht, vielleicht in einem relativ frühem Stadium aufzudecken und zum Thema zu machen und damit natürlich zu vermeiden, dass sich dann unterschwellig irgendwelche Probleme anhäufen, ansammeln,

die man vielleicht gut hätte lösen können, oder meistens mit relativ einfachen Mitteln, wenn sie denn mal angesprochen worden wären. Das ist einfach eine Möglichkeit.“

Feedbackkultur impliziert aber ein prozesshaftes Vorgehen in einer vertrauensvollen Atmosphäre, in der sich Lehrende und Auszubildende wohlfühlen.

„Dass im Unterricht so eine Stimmung, ein Miteinander ist, dass jeder sich in der Lage fühlt zu sagen, was nicht passt etc.“

Dies geschieht aber, wie in der Kategorie „Bedeutung des Faktors Zeit“ angesprochen wird, nicht von heute auf morgen, sondern bedarf eines stringenten und konsequenten Vorgehens, an das sich alle Beteiligten halten sollten.

Persönliche Bedeutung von Feedback

In vielen Interviews wird deutlich, dass Feedback eine sehr persönliche Komponente beinhaltet. Die Auszubildenden versprechen sich größtenteils einen Motivationsschub durch positives Feedback. So findet sich der Wunsch nach positiver Bestätigung bei den Auszubildenden in Äußerungen wie:

„Es würde mich bestimmt motivieren, wenn da noch jemand sagen würde: da bist du richtig gut!“

andererseits bringen Aussagen wie:

„Wenn jemand sagt, das war jetzt aber ganz schön schwach, dann denk ich mir, ja, das hab ich mir auch gedacht. Das ist so ein Beispiel für ein Feedback, das ich nicht bräuchte, das mich auch nicht weiterbringt.“

deutlich zum Ausdruck, dass Ängste vor negativem Feedback offensichtlich da sind, auch auf Seiten der Lehrenden. Äußerungen wie:

„Es ist schwierig, Rückmeldungen anzunehmen und man muss sehr bewusst damit umgehen. Es ist für mich selber auch mal schwierig. Wenn jemand eine Rückmeldung macht, dann macht das ja auch etwas mit mir. Das löst dann in mir etwas aus. Es gibt ja auch Gründe, warum ich bin, wie ich bin. Das muss man dann lernen, richtig damit umzugehen.“

„Also ich finde, man verbindet gleich viel Negatives irgendwie mit Feedback oder mir ging es auf jeden Fall so, ...“

„... also ich freu' mich natürlich, wenn ich ganz persönlich positive Rückmeldung bekomme, das ist natürlich eine schöne, aufbauende Sache und ich merke auch, dass es mich beschäftigt, wenn ich negative Rückmeldungen bekomme.“

verdeutlichen dies.

Aus diesem Grund ist es wichtig, sich nochmals vor Augen zu führen, dass Feedback immer ein doppelt subjektiver Prozess und deshalb aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive problematisch ist (vgl. Landwehr 2007b, 11f). Um die emotionale Wirkung von Feedback für alle am Feedbackprozess Beteiligten in einem guten, offenen und lernwirksamen Rahmen zu gestalten, sollte eine gut eingeführte Feedbackkultur gepflegt werden und die Feedbackregeln sollten immer präsent sein, um Feedback dann auch annehmen und persönliche Konsequenzen daraus ziehen zu können.

Die Auszubildenden beantworteten unsere Frage nach den gezogenen Konsequenzen von Feedback differenziert. Einerseits sind sie bereit, positives Feedback als Anregung für Veränderungen in ihrem Verhalten anzunehmen, auf der anderen Seite betrachten sie das erhaltene Feedback durchaus kritisch im Sinne von Landwehr (vgl. Landwehr 2007b, 11f), als Instrument in einem Reflexionsprozess.

„Nur wenn es angemessene Kritik ist, dann denke ich darüber nach und ändere auch etwas.“

„Also, dass ich schon ein Teil von dem annehme, wie die das haben wollen, aber dann schon bei meinem bleib.“

„Ja, ich brauche eine relativ lange Zeit, um das zu reflektieren, für mich selber, darüber nachzudenken, aber wenn ich es dann irgendwann mal geschafft habe, dann verändere ich auch was und arbeite daran.“

„Hinweise zum mehr Lernen aufs Examen helfen mir auch. Dann lerne ich mehr!“

Auf der Seite der Lehrenden wird deutlich, dass sie bereit sind, aus dem erhaltenen Feedback für sich persönliche Konsequenzen zu ziehen, was sich in folgenden Aussagen widerspiegelt:

„Die Konsequenzen: also ich nehme Feedback schon sehr ernst und versuche auch zu überlegen, trifft es zu, könnte das bedeuten, dass ich was verändern muss an meinem Verhalten?“

„Ich hab mal eine sehr, sehr negative Rückmeldung bekommen, das hat mich sehr beeindruckt, (...), hat mich nachdenklich gestimmt, (...), da hab ich sehr lange nachgedacht drüber,

hab das auch aufgegriffen, hab das mit den Schülern diskutiert und auch versucht, das mit denen zu klären.“

Dies kommt auch in dieser Aussage zum Ausdruck:

„...die Tür ging auf und dann kam zuerst der Vorwurf. Und das war für mich das eindrucklichste negative Feedback. Was mich bis heute noch prägt, also, dass ich auch bei Schülergesprächen jetzt stark auf den Anfang des Gesprächs achte.“

Die Lehrenden betrachten das erhaltene Feedback als kreatives Entwicklungspotential für sich, wobei sie bereit sind, plausibel und glaubwürdig vorgetragene Rückmeldungen zu berücksichtigen:

„Und ich seh’ die Erfahrung als sehr, sehr positiv an, ich kann selber mein Verhalten als Lehrer steuern, kann drauf achten, warum kommt irgendwas positiv an oder warum kommt was vielleicht auch nicht so positiv an, um da beim nächsten Unterricht vielleicht drauf einzugehen oder noch mal zu korrigieren oder noch mal was zu verändern.“

„...oder dass ich dann auch methodisch anbiete, mich da irgendwie anzupassen. Es gibt Kurse, die machen gern Gruppenarbeit und andere, die hassen es fürchterlich, dass ich da versuche ein bisschen darauf einzugehen.“

Die Lehrenden möchten andererseits aber auch selber darüber entscheiden, wo sie Konsequenzen ziehen und wo nicht, wenn z.B. für sie Rückmeldungen unglaubwürdig oder als unkritisch empfunden werden, so sehen sie keine Veranlassung, an ihrem Verhalten etwas zu ändern.

„Wenn nur von einer Person Kritik kommt, nehme ich es nicht ernst, nur wenn mehrere Personen es mir rückmelden.“

„...ich hab es dann aber nicht umgesetzt, weil je länger die Zeit dann auch verstrichen ist, ich das dann auch für weniger notwendig gehalten habe...“

„...Also wobei ich nicht jedes (lacht), also es ist nicht so – wenn ich an Unterricht denke – für jedes Feedback den Unterricht neu gestalte.“

Daraus resultiert, dass unterschiedliche Konsequenzen aus Feedback gezogen werden.

Wenn Auszubildende ein verändertes Verhalten seitens der Lehrenden nach einem vorausgegangenem Feedbackprozess feststellen, so erkennen sie dies auch an:

„Bei einer Lehrerin ganz konkret, die wir alle schlecht beurteilt hatten, die hat uns im nächsten Block gefragt, wie und was sie besser machen könnte. Das hat sie dann auch versucht umzusetzen, und uns danach gefragt, ob sich was verändert hat und hat dann auch von uns positives Feedback erhalten.“

„Es kam auch schon vor, dass die Lehrer meinten: ich hab da was gelesen, könnt ihr mir erklären, warum und wieso?“

Andererseits, wenn sie keine Konsequenzen aus ihren abgegebenen Feedbacks ausmachen können, so verschließen sie sich künftigen Prozessen. Dies geht aus folgenden Aussagen Auszubildender hervor:

„...nach dem Feedback gibt es positive Veränderungen bei einzelnen Lehrern und auf Station findet Veränderung eher weniger statt.“

„Ich denke, das hängt von der Person ab (ob sich etwas nach Feedback verändert). Also bei uns in dem Fall dann nicht, aber da ist dann die Person selber schuld dran.“

„Dass man sieht, dass sich was tut, ansonsten hat man kein Bock mehr, da was rein zu schreiben, wenn sich nichts tut.“

Es kommt deutlich zum Ausdruck, dass Ängste vor negativem Feedback offensichtlich da sind, auch auf Seiten der Lehrenden und Veränderungen teilweise schwer zu bewerkstelligen sind und recht schleppend vonstatten gehen. Eine Lehrperson bringt das folgendermaßen zum Ausdruck:

„Manches kann man sofort ändern, bei manchem ist es aber einfach wichtig, es zu erkennen. Man muss sich die Frage stellen: Kann ich darauf eingehen? Manches ergibt sich dann auch erst längerfristig. Längerfristige Punkte habe ich noch nicht angeleiert.“

Einige Lehrende stellen klar, dass sie aufgrund von pädagogischen Prinzipien keine Veränderungen trotz negativen Feedbacks anstreben bzw. im Schulalltag auch Themen behandelt werden müssen, die nicht nur anregend und spannend sind. Sie äußern das folgendermaßen:

„Aber ich trag die Überzeugung in mir, es gibt ein paar Themen, die sind wichtig, selbst wenn sie im Augenblick nicht so erkannt werden.“

„Ich finde es schwierig manchmal Feedback zwischen Schüler und Lehrer, weil pädagogisch da manchmal was ins Ungleichgewicht kommt. (...) und das ist manchmal pädagogisch nicht

richtig (...) Das finde ich, ist problematisch, dazu braucht man einen ziemlich gefestigten Charakter, um zu sage:, ja, gut, ich sehe diese Rückmeldung, aber ich halte sie nicht für richtig, ich bleibe trotzdem pädagogisch dabei. Dann stellt sich auch die Frage, können Schüler eigentlich immer abschätzen, was pädagogisch sinnvoll ist.“

„Bei für Schüler langweiligen Themen, z.B. wenn man Verordnungen durchführen muss, ist die Kritik meistens schlecht, da kann ich dann auch nichts machen.“

Aus den Interviews wird deutlich, wie wichtig eine gut eingeführte Feedbackkultur ist, dass den Lernenden bei einer gelebten, lernförderlichen Feedbackkultur klar ist, dass auch sie die Verantwortung für die gemeinsame Sache und den gemeinsamen Arbeitserfolg tragen (vgl. Keller 2003,5). Nur wenn alle Beteiligten bereit sind, sich auf Feedback einzulassen und die Verantwortung für die Veränderungen im Schulalltag übernehmen, Missverständnisse im Vorfeld geklärt werden können und die pädagogischen Werte und Prinzipien für die Betroffenen transparent gemacht werden, kann Feedback gelingen.

Die persönliche Bedeutung für jeden Einzelnen von Feedback ist abhängig davon, welchen Stellenwert das Feedback im Schulalltag einnimmt, welche Konsequenzen daraus gezogen werden, wie die Konsequenzen wahrgenommen und transparent gemacht werden können.

Deshalb ist es unserer Meinung nach wichtig, Feedback nicht erst am Ende einer Einheit einzuholen. Feedback sollte so gelebt werden, dass ein kontinuierlicher Prozess entsteht, der für alle transparent ist und Veränderungen bewirkt, die nach außen sichtbar sind.

7.2 Kategorie Vertrauen

Gegenseitiges Vertrauen kann als Grundvoraussetzung im Feedbackgeschehen angesehen werden, denn während des Auswertungsprozesses hat sich herausgestellt, dass eine wesentliche Komponente innerhalb einer Feedbackkultur bei den Befragten darin zu sehen ist, dass ein grundsätzliches Vertrauensverhältnis zwischen allen Beteiligten besteht. Hinweise dazu finden sich in sämtlichen durchgeführten Interviews, wobei sich keine konkrete Fragestellung auf das gegenseitige Vertrauen bezogen hatte. Es wird aber sichtbar, dass immer wiederkehrend sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von Seiten der Auszubildenden, Vertrauen als eine entscheidende Voraussetzung für einen gelungenen Feedbackprozess angesehen wird. Diese Aussage kann von folgenden Zitaten eines/r Lehrenden und eines/r Auszubildenden unterstützt werden:

„Es ist mir in meinem Kurs, aber auch in anderen Kursen immer sehr wichtig, ehrlich miteinander umzugehen. Und dazu gehört natürlich auch Vertrauen.“

„Ein vertrauensvolles Verhältnis, denn wenn ich zu einem Praxisanleiter kein gutes Verhältnis hab, dann traue ich mich auch oft nicht alles zu sagen, wie wenn ich mit jemanden gut auskomm..“

In der Literatur finden sich ebenfalls Hinweise zum Thema Vertrauen. So schreiben beispielsweise Kempfert und Rolff im Rahmen von Qualitätsmanagement an Schulen zur Evaluation, dass Evaluation eine heikle Angelegenheit sei, da sie mit Widersprüchen, Ängsten und Misstrauen verbunden ist und im Ausgleich dazu Vertrauen benötigt werde (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 45).

Kritikfähigkeit

Eine weitere wesentliche Komponente im Rahmen des Feedbackprozesses stellt die Kritikfähigkeit aller Akteure dar, denn diese gilt als Voraussetzung dafür, dass Kritik wirkungsvoll gegeben und angenommen werden kann.

„...also als Grundvoraussetzung, muss ich erst mal offen sein.“

Diese Aussage wird durch eine von Landwehrs zusammengestellten Feedbackregeln bestätigt, denn darin heißt es, dass die Person, welche Feedback empfängt, bereit sein muss über die realisierte Praxis nachzudenken. Dadurch kann erst sichergestellt werden, dass aus den Stärken und Schwächen gelernt wird (vgl. Landwehr 2007b, 74).

Für viele Interviewpartner ist es wichtig, auch negative Kritik zu erhalten, denn dadurch werden sie motiviert, an sich zu arbeiten.

„Ja, also ich habe auch aus den vielen negativen Feedbacks, die ich bekommen habe und mich persönlich angegriffen haben, sehr viel rausgezogen und auch daran gearbeitet und viel verändert und das ist mir auch zurückgemeldet worden, dass es gut ist, dass ich immer daran arbeite.“

„...das gehört dann einfach (...) dazu (zu negativen Feedback), dass man sich im Zuge dessen auch verändern kann.“

Doch nicht jede negative Kritik führt zu einer positiven Verhaltensänderung, denn als Grundvoraussetzung dessen gilt es, dass die Kritik konstruktiv geäußert wird.

„Wenn Kritik gut gegeben wird, nehme ich sie nicht persönlich sondern aufbauend als Krankenschwester.“

Durch die nachfolgende Äußerung wird aber auch sichtbar, dass nicht alle der Meinung sind, ihr Verhalten nur auf Grund von negativ geäußelter Kritik ändern zu müssen, denn manchmal erfolgt das Berichtigen von negativen Verhaltensmustern erst auf Grund drohender Sanktionen.

„Was immer wieder bei mir bemängelt wurde, war meine Pünktlichkeit und mein Verhalten während des Unterrichts. Ich wurde mehrmals drauf hingewiesen, wie ich mich verhalten soll. Wie es eben üblich ist: Mund halten, zuhören, aufpassen bzw. pünktlich kommen.“

F: „Hat sich dann an ihrem Verhalten was verändert?“

A: „Eigentlich erst als sie mir mit Konsequenzen gedroht haben.“

Weiterhin stellt es sich als schwierig für die beteiligten Personen heraus, dass die negativ geäußerte Kritik teilweise für dritte Personen sichtbar gemacht wird.

„Also, da hab' ich mir erst überlegt: geb' ich das in Umlauf? , wo die die Aussagen, die so ein bisschen, die so für mich schwierig waren zu Anfang... Da hab ich gedacht: nee, natürlich geb' ich das in Umlauf, weil das ist ein Empfinden der Auszubildenden mir gegenüber... Und ich denke, das kann auch ruhig transparent gemacht werden“

Es ist schwierig, in der Literatur eine angemessene Definition von Kritikfähigkeit zu erhalten, doch es kann gesagt werden, dass sich die „persönliche Kritikfähigkeit innerhalb der subjektiven Theorie von persönlich gemachten Erfahrungen ableitet. Diese speisen sich aus erlebter Kommunikation und dem Umgang mit dieser. Sie bilden einen Teil der Grundlagen die zur Konfliktfähigkeit notwendigerweise erworben werden müssen“ (Sack 2005, 2).

Während der Interviews wird Kritikfähigkeit von einer Person wie folgt definiert:

„...das gehört dann einfach zur Kritikfähigkeit dazu, dass ich selber Kritik äußern kann, dass ich aber auch Kritik annehmen kann.“

Doch gerade diese Kritikfähigkeit wird einigen Lehrpersonen gegenüber angezweifelt.

„Lehrer können wenig Kritik vertragen, aber ich versteh nicht warum, also es muss jedem daran gelegen sein, seine Persönlichkeit, seinen Unterricht so reflektiert zu bekommen, dass er damit umgehen kann. Ich weiß es auch nicht, woran das immer liegt.“

„Manche Lehrer fühlen sich immer angegriffen, egal wie das Feedback geschrieben ist.“

Auch ist es wichtig zu erwähnen, dass Kritikfähigkeit nicht nur daran gemessen werden kann, wie negative Kritik angenommen wird, sondern auch daran, ob eine Person fähig ist,

diese negative Kritik überhaupt erst zu äußern. Dabei wird deutlich, dass dies zumindest der nachfolgenden Person schwer fällt.

„Also ich muss jetzt sagen, wenn ich negative Kritik äußere, dann würde ich das auch nur auf Nachfragen hin tun. Positive Kritik äußere ich auch ohne Nachfragen (lacht).“

Zusammenfassend kann aus diesen Ergebnissen der Einrichtung empfohlen werden, es allen am Feedbackprozess beteiligten Personen zu ermöglichen, ihre Kritikfähigkeit zu schulen und auszubauen.

Anlass zu Verletzungen und deren Folgen im Feedbackprozess

Die nachstehenden Zitate zeigen auf, dass es sehr häufig im Zusammenhang mit Feedbackprozessen zu persönlichen Verletzungen kommen kann.

„Allerdings muss ich schon sagen, stehen da manchmal Dinge drin, die wenn sie mich jetzt betreffen würden, mich schon verletzen würden.“

„Ja da ging es ganz heftig zur Sache, so mit Weinen und, ach, das war ganz furchtbar, ganz dramatisch. Einzelne Schülerinnen haben geweint.“

Ursachen für diese Verletzungen liegen vielfach an der mangelnden sprachlichen Kompetenz der Beteiligten.

„Ja und dann gibt es schwierige Rückmeldungen, ähm...was ich auch schon erlebt habe, wenn dann mein Namen im Bogen genannt wurde in einer Sprache, die ich als unter der Gürtellinie empfand, dann Aussagen über mich gemacht wurden.“

„...beim Schriftlichen, sicher manchmal auch so eine Art, ja..., die tun sich dann abreagieren, und unschöne Worte verwenden...“

Andere wiederum wissen um die Bedeutung, Feedback konstruktiv zu äußern und bemühen sich, dies umzusetzen.

„Also ich verpack das immer ganz nett, weil ich finde es gemein, also ich mag das nicht, wenn ich selber Kritik bekomme, die mich irgendwie fertig macht oder verletzt, deshalb gucke ich immer, dass ich das relativ lieb schreibe, also, dass ich es halt schön verpacke...“

„...wenn man Kritik äußert darf sie nicht verletzend sein...“

Norbert Landwehr unterstützt besagte Aussagen durch seine formulierten Kriterien, welche für ein gutes lernwirksames Feedback notwendig sind, wobei er aufzeigt, dass jedes Feedback emotional verknüpfbar sein sollte, um nicht verletzend zu sein. Wichtig ist dabei, dass konstruktiv auf Verbesserungsmöglichkeiten hingewiesen werden kann (vgl. Landwehr 2007b, 74).

Zum Thema Evaluationen wurden von der Deutschen Gesellschaft für Evaluationen (DeGEval) 2001 Standards veröffentlicht, um einen qualitätssichernden und schulentwickelnden Nutzen aus Evaluationen zu erreichen. Einer dieser Standards ist der so genannte „Fairnessstandard“, der sicherstellen soll, dass bei Evaluationen der Umgang mit den Beteiligten respektvoll und fair ist (vgl. Schröder, Streblow 2007, 15).

Aber in einigen Interviews wird auch ersichtlich, dass zwar die Wichtigkeit der konstruktiven Nennung von Kritik bekannt ist, die korrekte Umsetzung jedoch fragwürdig erscheint.

„Man muss halt sachlich bleiben. Ich darf keine Ausdrücke schreiben. Er hat gesagt, wir sollen sachlich bleiben, das versteht, denk ich, jeder so. Natürlich keine richtig fiesen Ausdrücke, aber „Das find ich scheiße“, find ich völlig okay hinzuschreiben.“

„Die Formulierung von Feedback war krass, da kam die Lehrerin und hat gesagt so könnt ihr das nicht schreiben. Jetzt schreiben wir das anders.“

Dabei ist gerade die innere Haltung und die Bereitschaft, sich auf Feedback einzulassen wichtig, damit alle Beteiligten bereit sind, konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen, um so etwas bewirken zu können (vgl. Keller 2003, 8).

Ein konkretes Beispiel, welches belegt, wie durch fehlende Konstruktivität persönliche Verletzung mit unbedachten Folgen erfolgen kann:

„...die hat mir erzählt, dass ich den Beruf nicht ergreifen sollte, das war nicht wirklich schön.“

Eine weitere Ursache für Verletzungen ist die aus den Interviews ersichtliche, mangelnde Offenheit der am Feedbackprozess beteiligten Personen:

„(...) dass das dann eher so hintenrum geht, also die werden dann schon so voll zickig oder so, aber offen ins Gesicht sagt einem das keiner.“

„Ich war auf einer Station, die jeden Dienstag Schülerbesprechung ohne Schüler machen und mir nicht sagen, wo ich stehe. Ich hab keine Möglichkeit mich zu verbessern. Das ist ne lustige Schülerlätterrunde!“

Folgen dieser Verletzungen und der mangelnden Offenheit äußern sich oft in Ängsten und Abmilderungen der Rückmeldungen, was durch folgende Zitate aufgezeigt wird:

„Da ist man bei manchen mit dem Feedback arg vorsichtig, weil sonst gibt's ziemlich Krach, weil manche verstehen das gar nicht, wenn es Rückmeldung gibt oder wenn man mit den Verhaltensweisen von manchen unzufrieden ist.“

„Es ist ein schwieriges Thema mit der Anonymität (...). Grad auch bezogen jetzt auf Station ist es verdammt schwierig, es umzusetzen denk ich, weil die einen oder anderen kommen wieder auf Station und dann weiß man, von dem kam ein schlechtes Feedback und die werden dann wahrscheinlich kein leichtes Leben auf Station haben. Von dem her muss man da abwägen, denk ich.“

Diese Aussagen decken sich teilweise mit den, in der Literatur von Kempfert und Rolff genannten, möglichen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Unterrichtsevaluation.

Die Lernenden trauen sich häufig nicht, die Wahrheit zu sagen und mildern ihre Rückmeldung ab. Wobei beide der Meinung sind, dass dies auch gilt, wenn Unterrichtsevaluation anonym durchgeführt wird (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 146).

Abschließend kann somit vermutet werden, dass mangelhafte sprachliche Ausdrucksfähigkeit und zu geringe Offenheit innerhalb des Feedbackprozesses zu persönlichen Verletzungen der beteiligten Personen beitragen. Eine Sensibilisierung gegenüber diesen Aspekten erscheint deshalb dem Gesamtprozess förderlich zu sein und sollte deshalb im passenden Rahmen thematisiert werden.

Kollegiales Miteinander

Das Schulklima beinhaltet Werte und Haltungen wie Kollegialität, Wertschätzung oder Pflichtgefühl (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 48).

An Hand mehrerer Interviewaussagen wird deutlich, dass eine gute Zusammenarbeit des Teams und eine vertraute Verbindung zwischen allen Akteuren des Evaluationsprozesses für viele Interviewpartner von großer Bedeutung ist.

„(...) es ist die Vertrauensbasis, eine gemeinsame Ebene, auf der man miteinander diskutiert und miteinander spricht, das ist das Entscheidende mit dabei, das kann dann manchmal auch zwischen Tür und Angel sein (...) Die Vertrauensebene find ich einen ganz, ganz wichtigen Punkt.“

„Dass ich es gut geben kann (Feedback), brauche ich einen guten Kontakt zu einer Gruppe.“

Sowohl bei den Auszubildenden, als auch bei den Lehrenden wird offensichtlich, dass ein offener und vertrauensvoller Umgang miteinander ein großes Anliegen für beide Seiten ist. Dabei kann auch gesagt werden, dass der Eindruck entsteht, dass dieser gewünschte Umgang vom größten Teil des Schulteams auch gelebt wird.

„(...) wir haben schon ziemlich Glück mit unserem Klassenleiter, der ist fast so was wie ein Klassenpapa.“

„(...) mit unserer Kursleitung ist das halt so, die ist schon fast wie ne Freundin...“

„Wenn ich eine Klasse habe, wie gesagt, ich möchte offen und ehrlich mit denen umgehen, ich möchte Transparenz geben, ich möchte aber auch das gleiche von Seiten der Schüler erwarten. Und wenn das funktioniert, ist alles Bestens.“

„Es ist mir in meinem Kurs, aber auch in anderen Kursen immer sehr wichtig, ehrlich miteinander umzugehen. Und dazu gehört natürlich auch Vertrauen.“

Wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht, trägt dieser gute und vertrauensvolle Kontakt innerhalb eines Teams auch dazu bei, dass es möglich ist, auch mal negative Aspekte zu äußern ohne dabei eventuell gleich Konflikte entstehen zu lassen.

„(...) jeder sagt was zum Kursklima, auch wenn dann mal was Negatives kommt“

Doch neben den positiven Beiträgen wurde ebenfalls geäußert, dass es für einige Akteure auf Grund der Kollegiumsgröße schwierig ist, zu allen ein gleich gutes, kooperatives Verhältnis aufzubauen.

„Wir sind unterschiedlich eng um letztendlich beurteilen zu können, was dies auslöst. Ich empfinde eine Unsicherheit. Bei Kollegen, bei denen der Kontakt eng ist, habe ich das Gefühl der Sicherheit.“

Durch folgendes Zitat kann bekräftigt werden, dass auch das Bedürfnis besteht, zur Leitungsebene einen guten und vertrauensvollen Kontakt zu pflegen.

„Ich weiß, dass ich zu den Schulleitungen kommen kann, wenn ich Probleme habe.“

Zusätzlich werden auch konkrete Beispiele genannt, an welchen ersichtlich wird, wozu ein kollegiales Verhältnis beitragen kann. Im nachstehenden Zitat zeigt sich der konkrete Wunsch einer Lehrkraft, sich innerhalb des Kollegiums bezüglich der Unterrichte auszutauschen.

„Ich habe das Bedürfnis, z. B. mit einem Unterrichtsentwurf etc. zu einer Kollegin zu gehen, diese zu bitten, sich das durchzulesen und ihre Meinung dazu zuzusagen. Dieser Austausch ist für mich sehr wichtig. Das ist auch immer sehr konstruktiv, macht Spaß und ich hab dadurch gelernt, Sachen zu hinterfragen.“

In der Literatur wird ersichtlich, dass dieser kollegiale Austausch eine wichtige Funktion von Evaluation darstellt. Jäger nennt sie „Erkenntnisfunktion“, welche durch das Sammeln grundlegender Informationen über den Unterricht, der Erkenntnis über die eigene Unterrichtsführung dienlich ist und eventuell Verhaltensänderungen nach sich ziehen kann (vgl. Jäger 2005, 13).

Eine Intensivierung von kollegialen Kommunikations- und Feedbackstrukturen wie etwa Unterrichtshospitationen, formalen Gesprächsrunden u.a. kann deshalb empfohlen werden.

Akzeptanz der Person

Der Prozess des Rückmeldens ist geprägt von Subjektivität. Sowohl das Geben als auch das Annehmen von Feedback sind abhängig von der gegenseitigen Akzeptanz der beteiligten Personen.

Hinsichtlich des Annehmens von Feedback geben mehrere Befragte an, dass sie dies von der Sympathie gegenüber dem Rückmeldenden abhängig machen.

„Kommt auch darauf an, von wem man es bekommt.“

„Ich muss von dem, der mir Feedback gibt auch was halten, denn wenn ich von dem nichts halte, der in meinen Augen ein Idiot ist, der kann mir noch so viel Feedback geben, aber des zählt für mich nichts.“

In der Literatur wird diese Subjektivität von Norbert Landwehr sehr eindrücklich beschrieben. Seiner Meinung nach kann ein lernwirksames Feedback nicht wertfrei sein (vgl. Landwehr 2007b, 74).

Ob eine Rückmeldung positiv oder negativ ausfällt, ist auch von dem Verhältnis zwischen den Feedbackpartnern abhängig, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„So ist es auch in der Schule, wenn man halt ein gutes Verhältnis zum Lehrer hat, gibt man halt eine gute Rückmeldung und wenn man mit einem Lehrer nicht gut auskommt, ne schlechte, egal ob der Unterricht gut oder schlecht ist.“

Auch Kempfert und Rolff führen diese Problematik auf. Sie bezeichnen diese als personenabhängige Schwierigkeiten der Unterrichtsevaluation mit Lernenden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 147).

Ein Zitat zu diesem Aspekt beleuchtet sehr eindrücklich, dass eine negative Rückmeldung oftmals von einer Person als Angriff auf die Persönlichkeit verstanden wird, obwohl dies keinesfalls so gemeint war:

„Das kommt auf die Person an, die einen nehmen es sehr persönlich und die anderen sind in der Lage, es so stehen zu lassen, wie es ist, ohne es auf die eigene Person zu beziehen. Es geht ja um den Unterricht und nicht um die Person, dass man die nieder macht.“

Weil diese beschriebenen Bedeutungszusammenhänge sich auf den Feedbackprozess niederschlagen, wäre zu empfehlen, sich der zwischenmenschlichen Schwierigkeiten bewusst zu sein und eine möglichst vertrauensvolle und wertschätzende Basis zwischen den Feedbackpartnern aufzubauen.

Anonymität im Zusammenhang mit Feedbackbereitschaft

Bei den Befragungen stellte sich heraus, dass bei vielen Auszubildenden die Vergabe von negativen Rückmeldungen oder das Aufdecken von den so genannten „blinden Flecken“ beim Gegenüber, mit Ängsten vor persönlichen Benachteiligungen behaftet ist.

„Weil, wenn man Angst haben muss, Feedback zu geben, dann lässt man es doch eher, dann ist es auch nicht aussagekräftig.“

„Dass man die Konflikte, die da unterschwellig brodeln, mal klärt. Des Problem ist, ich glaub des wird nichts bringen, denn wenn es wirklich darum geht, machen viele wieder nicht den Mund auf.“

„Man kann den Lehrer jetzt nicht so stark kritisieren, weil der Unterricht Scheiße ist, weil man doch Angst hat, dass sich des dann negativ auf einen auswirkt.“

Bei handschriftlich verfassten Rückmeldungen ist die Zuordnung zu den einzelnen Personen sehr leicht, auch wenn keine namentliche Kennzeichnung erfolgt, so dass die Anonymität solcher Feedbackmethoden fraglich erscheint und wiederum die oben genannten Ängste auftreten.

„Fast alle Handschriften im Kurs können einfach zugeordnet werden.“

„Wobei ich halt sagen muss, weil der Lehrer das selbst ausgewertet hat und wir auch viele Arbeiten geschrieben ham, d.h. der kennt meine Schrift, der Zettel ist nicht wirklich anonym. Des war meine Erfahrung, ich denk, da hat man sich einfach zurückgehalten.“

Auch die Lehrenden sehen in der mangelnden Anonymität bezüglich des Ausfüllens und dem anschließendem Auswertungsverfahren ein Problem.

„Anonymität ist ein Problem. Auch ein Problem: Nicht nur ich bekomme die Bögen zu lesen, sondern auch jeder Kollege bekommt mit, was der Schüler mir nun Negatives mitteilen möchte. Und Schüler können nicht festgenagelt werden, wegen der Anonymität.“

„...also klar, das muss irgendwie anonym sein, sonst sind die nicht so ehrlich, aber irgendwie muss man da wirklich was finden, dass das aufhört so ... schlechte Sachen zu schreiben, ich weiß nicht, vielleicht sind die auch nicht richtig geübt drin, wie man so was formuliert, vielleicht muss man auch da dran arbeiten.“

Zu dem Aspekt des „nicht festgenagelt werden“ findet sich in dem 1993 formulierten Ethik-Kodex das Prinzip der Nicht-Schädigung:

„Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z.B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden. Die Betroffenen sind über alle Risiken aufzuklären, die das Maß dessen überschreitet, was im Alltag üblich ist. Die Anonymität der befragten oder untersuchten Personen ist zu wahren“ (Ethik-Kodex 1993, I B 5, bei Hopf in Steinke 2005, 394).

Auch Frau Schwarz-Govaers spricht das Prinzip der Vertraulichkeit an. Vertraulichkeit soll ihrer Meinung nach die Garantie für die Beteiligten enthalten, dass ihre Daten anonymisiert und nicht an Dritte weitergegeben werden. Voraussetzung für einen offenen Dialog ist eine strikte Anonymisierung und Offenlegung der verwendeten Daten (vgl. Schwarz-Govaers 2005, 171).

Nicht jede Lehrperson schließt sich aber diesen Grundsätzen bezüglich der Anonymität von Feedbackbögen an, was sich in folgenden Zitaten belegen lässt:

„Also mir ist wichtig, dass sie offen und ehrlich sind, der Bogen ist zwar anonym, aber auch das ist ein Verbesserungsvorschlag von meiner Seite her, ich möchte gerne, dass dieser Block von Schülerseite her mit Namen versehen wird: welcher Schüler hat was geschrieben. Ohne hinterher Konsequenzen zu erwarten. Ich denke mal, es muss eine ganz ganz offene Feedbackkultur werden zwischen Schüler und Lehrer.“

„Was ich gern weghätte ist die Anonymität, das ich finde ich nicht gut.“

„Und nach Abwägung dieser beiden Seiten hätte ich es eigentlich ganz gern, dass wenn wir so einen Bogen weiter behalten, dass wir auch das Vertrauen beibehalten, dass jeder alles lesen kann, das wäre mir eigentlich am liebsten.“

Aufgrund forschungsethischer Aspekte und der ausgewerteten Literatur möchten wir der Einrichtung empfehlen, die Wichtigkeit von Anonymität nicht zu unterschätzen. Sowohl für die feedbackgebenden Auszubildenden ist die Sicherheit der Anonymität wichtig, um angstfrei und offen rückmelden zu können. Aber auch für die Lehrenden wäre es eine große Entlastung zu wissen, dass Rückmeldungen zur eigenen Person nur von ihnen eingesehen werden können. Im Weiteren bleibt es dann den Lehrenden selbst überlassen, ob und wen sie ins Vertrauen ziehen möchten. Alle anderen Vorgehensweisen erscheinen als nicht akzeptabel.

7.3 Kategorie Zeit

Der Faktor Zeit spielt vor allen Dingen im Aufbau einer Feedbackkultur eine entscheidende Rolle. Denn eine Feedbackkultur kann nur schrittweise vereinbart, aufgebaut und erprobt werden (vgl. Keller 2003, 5). Dies ist in der Regel ein sehr anspruchsvoller Prozess.

Feedbackverfahren sollten in die Curriculumentwicklung eingebunden werden und in den Schulalltag integriert sein. Das bedeutet, dass Feedback nicht einfach nebenher passieren sollte, sondern geplante zeitliche Strukturen einnehmen muss.

Es stellte sich bei der Auswertung der Interviews jedoch heraus, dass in der Einrichtung Feedbackgeschehen in keine verbindlichen Rahmenbedingungen, auch zeitlicher Natur, eingebunden ist.

„Das formalisierte Schülerfeedback ist fest eingeplant. Die Zeitfrage stellt sich gar nicht. Und für alles andere ist es die Frage, wofür möchte ich die Zeit verwenden? Sie ist da und sie ist nicht da.“

Praktisch jedoch fehlen zeitliche Ressourcen für das Feedbackgeschehen, wie diese beispielhafte Aussage einer Lehrperson belegt:

„Das würde ich zeitlich nicht unterkriegen, wenn ich in jedem Unterricht oder nach jedem Modul Feedback machen würde.“

Dem Zeitaspekt beim Feedback wird sowohl von den Lehrpersonen, als auch den Lernenden eine große Bedeutung zugeschrieben. Auf unsere Frage, was denn für den/die Einzelne/n zum Feedbackgeben wichtig oder hinderlich sei, wurde oft die Zeit genannt und Zeitdruck als hinderlich empfunden:

„Zeitdruck ist nicht gut.“

Bedeutung des Feedbackzeitpunkts

Aus unserer recherchierten Literatur geht hervor, dass effektives Feedback eine begleitende Aktivität ist. Ein ständiger Prozess, der Unterrichtsbeobachtung und –bewertung, sowie Veränderungen des Unterrichtes beinhaltet (vgl. Keller 2003, 8). Wird Feedback zu lange nach einem Ereignis gegeben, kann es passieren, dass es nicht mehr effektiv ist, da dem Gegenüber die Situation nicht mehr präsent ist. Das belegen auch Aussagen von Lernenden aus den Interviews:

„Dann kann mir nicht mehr gesagt werden, wann genau das war und wo. Das bringt mir dann nix, wenn das dann immer schon viel zu weit weg ist.“

„Bei einem langen Block sind die Module, die zu Beginn unterrichtet wurden, beim Ausfüllen des Bogens nicht mehr präsent.“

„Dass das halt au zeitnah kommt und nicht erst drei Wochen später oder so.“

Auszubildende möchten Feedback auch deshalb gerne zeitnah erhalten, damit sie ihr Verhalten und Handeln möglichst rasch überprüfen und gegebenenfalls ändern können.

„...ich habe einfach ein Feedback bekommen von der Station vier Tage bevor ich benotet wurde, da ist es klar, dass ich kaum was verändern kann...“

Dies kann aber nur passieren, wenn den Auszubildenden nach dem Geben des Feedbacks Gelegenheit dazu gegeben wird. Auch Lehrende schließen sich diesem Wunsch an.

„Mündliche, zeitnahe Rückmeldung ist mir am liebsten.“

„... und wie weit das dann nach vier Wochen noch differenziert gesehen werden kann, ist dann schon die Frage.“

„...wir kriegen den immer am Ende des Blocks, da sind dann sechs Wochen rum und ich weiß schon die Hälfte gar nimmer. Wir haben schon mal gesagt, er soll ihn uns am Anfang des Blocks geben, da kann man immer Protokoll führen und wenn was war, kann man gleich was draufschreiben.“

Da der Feedbackbogen an der Gesundheits- und Krankenpflegeschule erst am Ende eines Unterrichtsblocks verteilt wird, was durchaus kritisch eingeschätzt wird, helfen sich einige Lehrende mit individuellen Maßnahmen, um zeitnah Feedbackgeben und -nehmen zu können.

„Des ist einfach der Witz, letzter Schultag, freitagmittags um zwei, da will jeder nach Hause.“

„Kurz vor Feierabend sollte es eher nicht sein, weil man mit den Gedanken schon wieder zu Hause ist. Des denke ich, ist schlecht, vielleicht sollte man Feedbackbögen auch mal zwischendrin einführen. Ab der Hälfte des Blocks.“

„Ansonsten mach ich ab und zu mal im Unterricht selber..., hol ich mir dann mal meine Rückmeldung, wenn ich mal nur 4-5 Stunden in der Klasse drin war und danach in dem Block nicht mehr drin bin, und ich weiß, dass ich dann in nächster Zeit nicht mehr in dieser Klasse drin bin..., hol ich mir persönlich also vorweg schon mal mein Feedback.“

Kritisch in diesem Zusammenhang wird von den Lehrenden auch gesehen, dass der Rücklauf der Bögen an sie häufig zeitlich zu stark versetzt ist.

„Das ist so was seltsam Unwirkliches. Also er (der Feedbackbogen) kommt einfach, es liegt was im Fach. Wochen später...“

Wie aus dem hier Dargestellten sehr gut nachvollziehbar wird, ist zeitnahes Feedback in seiner Wirkung am nachhaltigsten und sollte demnach bevorzugt gegeben werden. Die Problematik des Vergessens ist sowohl Auszubildenden als auch Lehrenden bekannt und führt zum einen zu Unzufriedenheit, und fördert zum anderen das Entstehen von parallelen Feedbackkonstrukten, deren Effektivität für die Institution und alle Beteiligten angezweifelt werden kann.

Alternativen zu der kritisch gesehenen Verfahrensweise werden in den Interviews sowohl von Lehrenden als auch von den Auszubildenden vorgeschlagen.

„Ich finde, dass man den Zettel mal vielleicht am Ende der letzten Woche mit nach Hause kriegt, um dann in Ruhe etwas rein zu schreiben. Wäre geschickter. Wenn etwas vergessen wurde, fällt dies unter den Tisch, da Urlaub oder Praxis dazwischen und bis zum nächsten Block ist es wieder vergessen.“

„Meistens füllen wir die Bögen zu Hause aus, das ist für mich in Ordnung, weil da kann ich mir die Zeit nehmen.“

„Ja, dass man es Zuhause vorab bearbeitet.“

Diese Gedanken wurden zwar von anderen Beteiligten auch schon angestellt, jedoch aus unterschiedlichen Gründen wieder verworfen:

„ich meine so rein erfahrungsgemäß, zu Hause würde den Bogen auch keiner ausfüllen.“

„Und ich habe mal die Schüler aufgefordert, hab denen eine halbe Stunde früher frei gegeben, sie sollten das Feedback zuhause machen und dann von Station aus per Hauspost hier an die Einrichtung zurück senden. Ergebnis war leider nicht so toll. Es kamen keine fünfzig Prozent der Bögen an. Die halbe Stunde frei, die war super, aber das umgesetzt, dass man den Bogen erarbeitet hat und dann zurück geschickt hat, ahh, eher negativ.“

Die Einschätzung des angemessenen zeitlichen Rahmens zur Bearbeitung der Feedbackbögen wird recht unterschiedlich vorgenommen, wobei verschiedene Einflüsse zu tragen kommen:

„Also, weil ich immer viel zu sagen habe und immer viel schreibe, ist die Zeit immer viel zu knapp.“

„Die Gedanken kommen beim Ausfüllen, oder Sprechen, dafür braucht man Zeit“.

„Zeit, den Bogen auszufüllen und das alles in Ruhe zu machen. Also ich finde, die Zeit reicht aus“.

Welche zeitlichen Ressourcen dem Ausfüllen des Feedbackbogens zugemessen werden und an welcher Örtlichkeit die Bearbeitung stattfindet, sollte innerhalb eines Gesamtkonzeptes festgelegt werden. Sinnvoll ist dabei sicherlich, die Bedürfnisse der Auszubildenden ernst zu nehmen und entsprechend einzubinden.

Zeit für persönliche Feedbackgespräche

In den Interviews haben sich die Auszubildenden bei der Frage nach persönlichen Rückmeldeggesprächen besonders an das Probezeitgespräch erinnert, dessen Beurteilung recht unterschiedlich ausfiel:

„Und dann das Zwischengespräch, ich finde, dafür nehmen Sie sich meistens gar keine Zeit...“

„...also dieses Zwischengespräch, das fällt meistens untern Tisch...“

Probezeitgespräch „Wäre nach jedem Jahr sinnvoll. Zeitlich ist das sicherlich einrichtbar.“

„Unser Klassenlehrer macht des sehr gut, der macht des regelmäßig.“

Außerhalb des Probezeitgespräches können laut Aussagen von Lehrenden und Auszubildenden bedarfsorientiert Gespräche mit der Kursleitung vereinbart werden. Es wurde deutlich, dass dies für beide Personengruppen als wichtig eingestuft wird. Jedoch wird anhand der Zitate auch ersichtlich, dass es keinen formal-institutionellen Rahmen für diese Gespräche gibt, es bleibt also im persönlichen Ermessensspielraum der Beteiligten, ob oder wie sie diese Gespräche abhalten. Besonders die Lehrenden bringen aber auch zum Ausdruck, dass ihnen die Zeit für solche Gespräche oft fehlt und bedauern dies.

„Man kann sich immer einen Termin beim Klassenleiter holen und dann nimmt er sich auch Zeit und setzt sich mit einem hin...“

„Es kann natürlich ein Schüler kommen. Jederzeit, wenn etwas ist. Aber so, dass wir wirklich Raum haben, alle einfach nur mal zu erzählen, das ist schwierig. Ich merk' s eben, wenn man mit dem Kurs oder mit Schülern was trinken geht abends, dann kommen die Geschichten und Sachen. Und ich denke schon, da hätten sie schon gern Raum, das auch in der Schule zu erzählen.“

„Ich hätte auch gerne mehrere Gespräche mit meinen Schülern geführt, das war dann zeitlich gar nicht so drin.“

„Ja, da nehm ich mir auch ne halbe Stunde Zeit für jeden und versuche es mindestens einmal pro Ausbildungsjahr zu machen.“

Das Beibehalten des Probezeitgespräches als formaler Ausbildungsbestandteil kann nur empfohlen werden. Überlegenswert wäre auch, weitere, den Ausbildungsverlauf strukturierende Gespräche in die Ausbildungsplanung zu übernehmen. Eine Konzeptionalisierung erscheint auch hier angebracht zu sein.

Selbstkritisch angemerkt wurde von einem/r Lehrenden jedoch auch, dass vorhandene zeitliche Ressourcen wohl auch effektiver, z.B. für Rückmeldegespräche genutzt werden könnten, wenn das Bestreben bei den einzelnen Lehrenden vorhanden wäre:

„Es gibt ja auch die Problematik und da haben wir hier auch schon Phasen durchlaufen, wo auch viel Zeit in einem Team verloren geht. An der falschen Stelle wird über die Sache geggert, ohne dass Eier gelegt werden. Das ist dann schade. Also das gibt's. Wenn für das Rumgeggere Zeit da ist, dann wäre auch für das eigentliche Rückmeldegespräch Zeit da.“

7.4 Kategorie Verfahrensweise

In einem Verfahren können unterschiedliche Instrumente und Techniken Anwendung finden. Gleichzeitig müssen Aussagen darüber gemacht werden, wie diese Instrumente und Techniken aufeinander abgestimmt werden müssen. Ein Verfahren beinhaltet somit immer auch konkrete Verfahrensanweisungen z.B. wie die zeitliche Abstimmung, der Instrumente und Techniken erfolgen soll (vgl. Elsbernd u.a. 2008, 61).

Die Kategorie Verfahrensweise beschreibt im folgenden die Art und Weise, wie in der Gesundheits- und Krankenpflegeschule mit den vorhandenen Instrumenten, etwa den Rückmeldebögen des Lernorts Schule und Praxis, umgegangen wird und wie das Probezeitgespräch und Mitarbeitergespräch abläuft.

Einführung des Feedbacks in mündlicher und schriftlicher Form

Unsere Befragung mittels der halbstandardisierten Interviews der Auszubildenden und Lehrenden an der Gesundheits- und Krankenpflegeschule ergab, dass die Kursleitungen für die Einführung der Auszubildenden in und den Umgang mit den Reflexionsbögen verantwortlich sind. Zudem wird geäußert, dass diese Einführung unterschiedlich sei, wofür es verschiedene Gründe gibt.

„Da gibt es nichts Institutionalisiertes. Das geschieht durch den Klassenlehrer und er bleibt sich selbst überlassen.“

„Ich denke das hängt vom Klassenlehrer ab, wie das eingeführt wird, wie ausführlich oder wie kommentarlos, vielleicht auch einfach ausgeteilt, (...). Das hängt sicher vom Einzelnen ab und auch von den Umständen, wie man Zeit hat ...“

„... , aber ich glaube halt, dass es im Team unterschiedliche Vorstellungen gibt, was damit bezweckt werden soll.“

Neben der Zuständigkeit für die Einführung bei den Auszubildenden, erhielten wir Aussagen darüber, wie die Einführung der Reflexionsbögen an dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule erfolgt. Es wurde ersichtlich, dass die Auszubildenden in recht unterschiedlichem Maße an die Feedbackbögen herangeführt werden.

Wenige der Auszubildenden äußerten, dass sie kaum mit den Reflexionsbögen vertraut gemacht wurden. Sie erhielten von den Klassenleitungen am Blockende den Reflexionsbogen zum Ausfüllen, ohne weitere Erklärung dazu. Dies lässt die Auszubildenden vermuten, dass die Kursleitungen den Bögen insgesamt wenig Bedeutung beimessen.

„Da habt ihr nen Feedbackbogen zum Unterricht/Block und den könnt ihr ausfüllen. Viel mehr Erklärung hat es da nicht gegeben.“

„(Die Kursleitung) teilt den zwar aus, aber ich habe nicht das Gefühl, dass (der/die) groß Wert darauf legt.“

Im Gegensatz dazu äußert ein/e Lehrende/r, dass die Auszubildenden sehr früh während ihrer Ausbildung mit dem Thema „Feedback“ in Berührung kommen und dies im Zusammenhang mit dem Thema „Kommunikation“ im Curriculum verankert sei, wofür sich die Kursleitung verantwortlich zeichnet. Dieser/e Lehrende sieht es als sehr wichtig an, dass die Auszubildenden ausführlich eingeführt werden, damit sie auch differenziert rückmelden können.

„Die Einführung in den Bogen wird vom jeweiligen Klassenlehrer vorgenommen. Der macht das mit seinen Schülern im Zusammenhang von unserem Unterrichtsinhalt: Kommunikation. Und da ist auch das Thema Feedback mit dabei, wir versuchen das sehr, sehr früh in der Ausbildung auch mit rein zu bringen, weil man merkt ganz genau, die Schüler, die schon mal Feedback gegeben haben, Feedback empfangen haben, die können differenziertere Rückmeldungen geben.“

Viele Auszubildende können sich erinnern, dass sie eine kurze Einführung zu den Rückmeldebögen des Lernorts Schule erhielten. Die Einführung der Auszubildenden bestand darin, zu erfahren, wann die Unterrichtsevaluation stattfindet und dass die Lehrenden die ausgefüllten Reflexionsbögen zum Lesen bekommen. Darüber hinaus erfuhren die Auszubildenden, dass sie besonders positive oder negative Erfahrungen und Ereignisse während des Unterrichtsblockes auf dem Bogen vermerken sollen, mit dem Hinweis, dass diese Äußerungen konstruktiv getätigt werden sollen.

„Also ein paar einleitende Worte eine Erklärung gab´s schon, aber keine gestaltete Unterrichtseinheit.“

„...man sollte nur zu Sachen etwas schreiben, die einem besonders positiv oder besonders negativ aufgefallen sind.“

„...aber uns wurde in der Schule nicht erklärt, wie man das dann eventuell schreiben könnte oder sollte, sondern eher so: schreibt da mal hin, was ihr denkt.“

Aus den geführten Interviews wird deutlich, dass es keine nachhaltige Einführung der Auszubildenden in die Rückmeldebögen des Lernorts Schule gibt. Verstärkt wird diese Vermu-

tung dadurch, dass sich viele Auszubildende im Gespräch nur sehr vage an eine eventuell erfolgte Einführung in den Rückmeldebogen erinnern können.

„Nein, entweder habe ich es vergessen oder wir wurden nicht informiert, ...“

„Zur Einführung: ja, also, ich glaube schon, dass uns da gesagt wurde: schreibt nicht zu ausfallend und solche Sachen. Aber ich weiß nicht mehr, ob da irgendwelche Regeln aufgestellt wurden.“

„Ich glaub die Kursleitung hat schon gesagt, dass der Feedbackbogen dazu da ist, um aufzuschreiben, was man gut fand und was nicht. Ich weiß es nicht mehr genau, ist schon zu lange her.“

Ein/e Lehrende/r äußert sich, dass sie/er die Einführung nach bestem Wissen und Gewissen mache, was für uns die Uneinheitlichkeit der Einführung verdeutlicht. Deshalb vermuten wir, dass bei der Einführung der Rückmeldebögen an dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule nicht nach einem einheitlichen Konzept vorgegangen wird.

„Nee, also ich habe es nach bestem Wissen und Gewissen gemacht. Ich weise dann auch immer persönlich darauf hin, dass sie die Kritik wirklich sachlich äußern sollen, konstruktiv...“

Darüber hinaus stellt ein/e Lehrende/r fest, dass die Auszubildenden konkreter in den Umgang mit den Reflexionsbögen an der Gesundheits- und Krankenpflegeschule eingeführt werden müssen.

„Der Umgang damit muss besser bei den Schülern verinnerlicht werden, sag ich mal, da müsste mehr Einführung zu stattfinden, ganz konkret.“

Ein/e Lehrende/r war der Meinung, dass die Auszubildenden in der Lage seien, den Rückmeldebogen ohne Erläuterung auszufüllen und hat deshalb keine Einführung gemacht. Als er/sie bemerkte, dass die Auszubildenden dies doch nicht konnten, führte er/sie die Auszubildenden nachträglich in den Umgang mit den Rückmeldebogen ein.

„Bei meinem Kurs bin ich davon ausgegangen, dass sie das können, war aber nicht so und dann habe ich mit ihnen darüber gesprochen.“

Über die Auswertung des Rückmeldebogens am Lernort Schule, wissen die Auszubildenden kaum etwas. Ihr Wissen beschränkt sich darauf, dass die Lehrenden die ausgefüllten Reflexionsbögen im Anschluss zum Lesen bekommen.

„Am Anfang wusste ich nicht, was dann passiert, jetzt weiß ich, dass die Lehrer das mitkriegen, was wir schreiben.“

„Na, den bekommen die Lehrer und dann lesen sich, glaube ich, die Lehrer das alles durch und dann (...) keine Ahnung (...) kommt der dann nicht zu Ihnen?“

Einige Auszubildenden wünschen sich eine bessere Einführung des Rückmeldebogens durch die Lehrenden. Dabei ist den Auszubildenden wichtig, dass die Lehrenden Feedbacknehmen und -geben im Unterricht thematisieren und ihnen aufgezeigt wird, wie sie den Reflexionsbogen ordnungsgemäß ausfüllen können.

„Wäre mal nicht schlecht, ich denk auch es ist ne Kunst, richtiges Feedback zu geben. Man kann schnell Kritik schreiben, aber man muss schon lernen, wie man richtiges Feedback gibt.“

„Ich finde schon, dass, wenn man so einen Feedbackbogen erhält, dass der einem auch erklärt werden sollte. Was von einem genau jetzt erwartet wird.“

Ein/e Lehrender/e wünscht sich zusätzlich auch, dass die Auszubildenden in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise und der Reflexion gefördert werden.

„Die Verschriftlichung ihrer Reflexion (...), dass die Schüler dort mehr Anleitung bekommen müssen. Wie dürfen oder wie sollen sie eigentlich reflektieren, auch vom Sprachlichen her,...“

Nachdem wir die Einführung der Auszubildenden in die Reflexionsbögen dargestellt haben, zeigen wir nun auf, was wir über die Einführung der Lehrenden in den Umgang mit dem Feedbackbogen herausgefunden haben. Dabei wurde deutlich, dass auch die Lehrenden keine genaue Verfahrensanweisung zum Umgang mit Einführung, Anwendung und Auswertung des Rückmeldebogens erhalten haben. Es wurde lediglich auf den Bogen und seine curriculare Verankerung hingewiesen.

„..., aber so eine richtige Einführung haben wir als Kollegium nicht bekommen, nein.“

„Nein, nicht wirklich, würde ich mal sagen. Es wurde mir halt gesagt, dass es den gibt und dass der ausgefüllt wird und wann man das macht, also Blockabschluss, Modul..., also, wo gehört' s rein, so, dass ich das einsammle, also das Handling letztendlich.“

Des Weiteren fanden wir bei unserer Befragung heraus, dass viele Auszubildende keine Vorerfahrung mit Feedbacknehmen und -geben aus der allgemeinbildenden Schule mitge-

bracht haben. Auszubildende, die bereits eine Erstausbildung absolviert haben, bringen dagegen teilweise schon Feedbackerfahrungen in die jetzige Ausbildung mit ein.

„In der Schule hatten wir so etwas (Feedback) nicht gehabt.“

„Also, ich hab das hier das erste Mal in der Schule mit den Rückmeldungen und diesem Feedback. Das gab's bei meiner ersten Ausbildung nicht.“

„Ja, ich habe vorher schon eine Ausbildung gemacht, da gab es auch immer Feedback, ...“

Durchführung des Feedbacks in mündlicher und schriftlicher Form

Bei unserer Befragung wurde deutlich, dass verschiedene Rückmeldemethoden im Feedbackverfahren am Lernort Schule zum Einsatz kommen. Meist bezogen sich die Aussagen auf die schriftliche und mündliche Form der Rückmeldung.

Die Auszubildenden bemängeln bei der Rückmeldung in schriftlicher Form, dass sich einzelne Auszubildende wenig Mühe bei der Bearbeitung der Rückmeldebögen machen. Teilweise werden sogar Rückmeldungen nur vom Nebensitzenden übernommen.

„Die Nebensitzerin schreibt ab, was zum Feedback geschrieben wird.“

„Wenn sich Schüler keine Mühe geben, hat der Reflexionsbogen keinen Wert.“

Darüber hinaus findet für die Auszubildenden an der Gesundheits- und Krankenpflegeschule ein Probezeitgespräch mit der Kursleitung statt. Dies wird von einem/r Lehrendem/n folgendermaßen beschrieben:

„... also, ich mache mir dann schon ein gesamtes Bild, vom Schüler selbst, um dann aber auch im Probezeitabschlussgespräch wirklich mit Fakten aufwarten zu können, ihm seinen wirklichen Ist- Zustand zu sagen oder ihm auch seine Defizite aufzuzeigen. (...), dass also da auch noch mal der Zwischenstand mit den Schülern genau durchgesprochen wird.“

Viele Auszubildende erleben das Probezeitgespräch auch als durchweg positiv, was aus folgenden Äußerungen deutlich wird:

„...mein Gespräch nach der Probezeit, das habe ich als sehr gut in Erinnerung, (...) da wurde mir aufgezeigt, wie ich mich in der Zeit verändert habe, was ich noch besser machen könnte und aber auch, was schon richtig gut ist.“

„Das Probezeitgespräch fand ich gut, da wusste ich dann überhaupt erst mal, woran ich eigentlich bin.“

Demgegenüber fanden einige Auszubildende das Probezeitgespräch als zu oberflächlich und nur wenig aussagekräftig, weil wenig differenziert.

„Probezeitgespräch? Was für ein Gespräch? Im Grunde wurde mir nur gesagt: Sie haben ihre Probezeit bestanden. Damit hatte es sich eigentlich.“

„Im Endeffekt kam halt raus, dass jedem das gleiche erzählt wurde, das fand ich dann leicht eigenartig.“

„Man hat erfahren, dass man weitermachen kann, das war ja schon was. Aber sonst, das war jetzt nicht so das kritische Gespräch.“

Für die Lehrenden findet jährlich ein Mitarbeitergespräch als Personalentwicklungsgespräch mit der Schulleitung statt. Ablauf und Durchführung hat sich seit diesem Jahr verändert und sieht folgendermaßen aus:

„Bis 2007 war es so, dass jährlich Mitarbeitergespräche stattgefunden haben, (...), die gemeinsam mit dem Mitarbeiter, wenn gewünscht, mit dem Vertreter oder Mitarbeitervertretung und beiden Schulleitern geführt wurden. Ab 2008 aus pragmatischen Gründen, um individuellere Gespräche zu ermöglichen, finden 4-Augen-Gespräche statt. Also Mitarbeiter und einer der beiden Schulleiter führen die Gespräche, (...) Schwerpunkt ist einfach, wie ist die Arbeitssituation vom Mitarbeiter, dabei darf er schildern, darf das frei zum Ausdruck bringen, man versucht herauszufinden, wo besteht Entwicklungsbedarf, wo brauchen Mitarbeiter Unterstützung, wie ist die Arbeitsbelastungssituation, es geht um Zahlen, Daten, Fakten, aber auch um das Erleben des Mitarbeiters, wie erlebt er hier die Arbeitssituation. (...) im Mittelpunkt steht dabei der Mitarbeiter. Und der Mitarbeiter hat die Möglichkeit, da auch zu sagen, welche Schwierigkeiten er mit der Schulleitung hat, ja das kommt automatisch da auch zu Tage.“

Neben den bereits erwähnten institutionell vorgegebenen Methoden und Instrumenten, wie die Rückmeldebögen des Lernorts Schule, das Probezeitgespräch und das Mitarbeitergespräch, werden noch andere mündliche und schriftliche Formen der Rückmeldung durchgeführt.

Bei der mündlichen Form der Rückmeldung bemerken die Auszubildenden, dass einige der Lehrenden sich im Unterricht vom Kurs Feedback einholen. Für die Auszubildenden besteht im Gegenzug auch teilweise die Möglichkeit, sich von den Lehrenden ein persönliches Feedback einzufordern. Als Vorteil bei mündlichen Rückmeldungen sehen die Auszubildenden die Tatsache, dass sie bei Unklarheiten gleich nachfragen können.

„Im Block kommt keine Rückmeldung von den anderen Lehrern, bezüglich unserem Leistungs-Stand“.

„Wenn man gleich etwas klären will, sollte man sich direkt an die Lehrer wenden, die sind da recht offen.“

„Bei persönlichen Gesprächen erhält man sofortige Rückmeldung vom Gegenüber und kann konkret nachfragen bei Unklarheit.“

Die Auszubildenden wünschen sich mehr mündliche Rückmeldung im Zusammenhang mit der Unterrichtsevaluation. Sie sehen dabei auch mögliche Probleme und Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung von mündlicher Rückmeldung auftreten könnten.

„Mündliches Feedback ist besser, es kann gleich geantwortet werden oder eine Situationserklärung folgen. Schriftlich dauert es immer so lange.“

„Wäre schwierig. Einerseits wäre es gut, weil der persönliche Kontakt da wäre. Von Angesicht zu Angesicht Dinge besprechen kann und der Lehrer dann auch gleich Stellung beziehen kann. Andererseits ist es schwierig, weil man wirklich den Mut zusammennehmen muss, den Lehrer persönlich und auch mit seinem Namen dafür einstehend, zu sagen, was ist schlecht. Und da denke ich, werden die meisten Schüler sich zurückhalten. Mich eingeschlossen. Kann ich jetzt nicht beurteilen, aber prinzipiell fände ich das besser, als so nen Feedbackbogen, weil den, ja, füllt man mal aus und dann hört man wieder ewig nichts davon.“

Einige Lehrenden ziehen die mündliche Rückmeldung gegenüber der schriftlichen Form vor. Sie sehen dabei den Vorteil, sich in den direkten Austausch mit den Auszubildenden begeben zu können.

„Ich halte von der schriftlichen Form der Rückmeldung insgesamt nicht so sehr viel, ich bevorzuge das Gespräch und die persönliche Begegnung mit den Schülern.“

„Mündliche Rücksprachen, der Dialog, den find ich ganz arg wichtig, weil man nachfragen kann, weil man rückfragen kann, wie ist was zu verstehen, damit man das richtig einsortieren kann.“

Die Nachfrage, ob andere Feedbackmethoden im Schulalltag von den Lehrenden praktiziert werden, ergab, dass einige andere Methoden und Instrumente zur gegenseitigen Rückmeldung zum Einsatz kommen. Dabei stellten wir fest, dass einige Lehrende ihren eigenen Feedbackbogen zur Unterrichtsevaluation entwickelt haben. Zudem finden mündliche Rück-

meldungen über Praxiseinsätze, erteilten Unterricht, erfolgte Gruppenarbeiten und einmal jährliche Gespräche zwischen der Kursleitung und dem/der einzelnen Auszubildenden statt.

„Habe auch einen eigenen Bogen. Evaluation findet nur gemeinsam mit den Schülern statt, Bogen verbleibt bei mir. Sammele den Bogen ein und komme dann auch noch mit den Schülern ins Gespräch.“

„Ich hab mir jetzt mal so einen persönlichen Feedbackbogen erarbeitet,...“

„Mündliche Reflexionsrunden nach den Praxiseinsätzen mache ich persönlich, ebenso kleine Reflexionsrunden im Anschluss an Gruppenarbeiten.“

„Ich führe jährlich mit den Schülern ein Auswertungsgespräch. Für mich selbst ist dies eine schöne Situation. Ich nehme den einen im Gespräch anders wahr, als in der Gruppe. Dies ist mehr erwachsenengerecht.“

Für die Durchführung der Rückmeldung wünschen sich die Lehrenden, dass ein einheitliches Verfahren für das Lehrerkollegium angestrebt wird.

„Also bisher wirklich ein eher, eher wenig strukturiertes Vorgehen und jetzt an dieser Stelle stehen wir jetzt erstmalig da, dass wir sagen, wir brauchen ganz klare, einheitliche Regeln, vor allem ein einheitliches Vorgehen, weil der Bogen an sich ist vom Prinzip her schon o.k., aber das Vorgehen beim Feedback ist das, was uns noch große Diskussionen beschert.“

Auswertung des Feedbacks in mündlicher und schriftlicher Form

Unsere Befragung der Auszubildenden und Lehrenden ergab, dass die Auszubildenden kaum wissen, was mit den ausgefüllten Feedbackbögen zur Unterrichtsevaluation an der Schule passiert. Bezüglich der Frage, wie die Auswertung der Bögen erfolgt und wie danach mit ihnen verfahren wird, werden unterschiedliche Vermutungen angestellt.

„Ich weiß nur, dass sich der Kursleiter den Bogen ansieht und was weiter passiert weiß ich nicht, ich glaube der wird durch die Kursleitung an einzelne Lehrer weitergereicht.“

„Nicht nur, ja, jetzt steht es da auf dem Zettel, das ist aufgeschrieben, schön, legen wir es in den Ordner im Schrank.“

„Wäre mal interessant, wo die alle landen, ob die abgeheftet werden, ob die im Mülleimer landen. Ich geh mal davon aus, dass man sie auswertet, sonst würde es man ja gar nicht machen. Es wäre interessant, wer die auswertet und was die eigentlich auswerten.“

Wie im Detail mit der Auswertung der ausgefüllten Rückmeldebögen zur Unterrichtsevaluation durch die Lehrenden verfahren wird, zeigt sich in den mit ihnen geführten Interviews. Dabei erhielten wir einige Aussagen, dass bei persönlich verletzenden und erniedrigenden Aussagen die Rückmeldebögen von den Lehrenden schon mal vorselektiert werden. Nur die davon betroffenen Lehrenden bekommen diese Rückmeldebögen dann zum Lesen. Diese Bögen werden dann nicht an alle am Unterrichtsblock beteiligten Lehrkräfte zur Einsicht weitergereicht, was sonst als übliches Verfahren gilt.

„Ich finde es gut, dass es in Umlauf geht und jeder die Möglichkeit bekommt, da reinzuschauen und das wurde mir auch gesagt, wenn jetzt mal wirklich was Böses über einen Kollegen drinsteht, in den Bögen, dann gebe ich die nicht in Umlauf.“

„Bei Bögen, die schwierig waren, bin ich von Kollege zu Kollege gegangen und habe nur 1:1-Rückmeldung gegeben. Dies hat viel Zeit gekostet, konnte dies so nicht ertragen. Ich fand es zum Teil persönlich als sehr verletzend. Zwei bis drei Kollegen fanden dies gut.“

Die Auswertung der Feedbackbögen des Lernorts Praxis findet ebenfalls in der Gesundheits- und Krankenpflegeschule statt. Dabei werden die Feedbackbögen von der stellvertretenden Schulleitung eingesammelt und er/sie gibt den Stationen Rückmeldung über die ausgewerteten Reflexionsbögen.

„Die für die Praxis bekommt (unsere stellvertretende Schulleitung), weil (der/die) für die praktische Ausbildung zuständig ist und (der/die) führt halt auch Gespräche öfters mit den Stationen und gibt denen dann praktisch Feedback, wie es bei (ihm/ihr) durch diese Bögen auch ankam, wie es die Schüler empfunden haben auf den Stationen und das bietet (ihm/ihr) eine gute Grundlage, dass (er/sie) was in der Hand hat auch.“

Konsequenzen aus mündlichem und schriftlichem Feedback

Unsere Befragung der Auszubildenden und Lehrenden ergab, dass für die Auszubildenden kaum Veränderungen auf gegebenes Feedback spürbar werden. Die Sinnhaftigkeit des Feedbackgebens wird deshalb verständlicher Weise angezweifelt.

„Ist das jetzt schlimm, wenn ich das sage? Nein, ich habe danach noch keine Veränderungen bemerken können.“

„Man gibt zwar immer viel an, was man gut findet, was man schlecht findet, aber in seltensten Fällen merkt man dann wirklich ne Änderung oder dass des wirklich ein Sinn macht, dass man da Rückmeldung gibt.“

„Und wenn sich dann nichts ändert, dann frage ich mich das nächste Mal schon: ob das jetzt überhaupt gelesen wird?“

Andere Auszubildende berichteten, dass sie durchaus Veränderungen auf ihr Feedback hin im Unterrichtsgeschehen wahrnehmen konnten.

„Daraufhin haben die Lehrer auch was geändert. Wenn man also gesagt hat: „mehr Praxis rein“ oder „mehr Gruppenarbeit“ oder „nicht nur immer abschreiben“, dann haben die das eigentlich auch immer geändert.“

„Es hat dann der Klassenlehrer mal aufgegriffen, dass über besagte Lehrer nicht so gut geschrieben wurde. Es kann sein, also wenn es wirklich auffällt oder auffällig ist, dass viele da nicht zufrieden sind, dann greift es der Klassenlehrer schon auf, aber die Person, die beurteilt wurde, also negativ eben dargestellt wurde, die hat dazu nichts gesagt.“

Einige Auszubildende berichten, dass die Rückmeldebögen im praktischen Ausbildungsbe-
reich mehr Veränderungen herbeiführen.

„Die Stationen gucken sich das konkret an und habe erfahren, dass sie versuchen, das auch umzusetzen.“

*„Die klären das dann, wenn was schief gelaufen ist, wenn da zu viele schlechte Rückmel-
dungen kamen von den Schülern.“*

Allerdings wurden auch hierzu gegenläufige Äußerungen angestellt:

„Ich glaube, dass sich auf den Stationen da nicht so viel ändert, was ich so mitbekomme.“

*„Ja, die Feedbackbögen für die Station (...), die werden irgendwie kaum von der Station
wahrgenommen ...“*

Schlussfolgerungen

Aus der Datenauswertung in der Kategorie Verfahrensweise lassen sich fünf Schlussfol-
gerungen ableiten, die sich auf die Einführung, Durchführung und Auswertung von Rückmel-
dungen in mündlicher und schriftlicher Form, sowie die daraus gezogenen Konsequenzen
beziehen.

- Da es keine eindeutigen curricular verankerten Verfahrensanweisungen zu den Einzel-
nen Schritten im Umgang mit dem Rückmeldebogen gibt, gestaltet sich der Umgang mit
dem Rückmeldeinstrument sehr unterschiedlich.

- Die Durchführung der Unterrichtsevaluation unterscheidet sich je nach Klassenleitung erheblich, was eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschweren kann.
- Die Auswertung der Rückmeldebögen erfolgt ebenfalls nicht nach eindeutig festgelegten Richtlinien, den Auszubildenden ist der Umgang mit den Bögen und ihr Verbleib nicht transparent genug.
- Veränderungen, die anhand der Rückmeldungen der Auszubildenden erfolgen, sind oft nicht deutlich genug für die Auszubildenden wahrnehmbar.
- Wenn die Auszubildenden keine spürbaren Veränderungen nach dem gegebenen Feedback wahrnehmen, kann dies zu Motivationsverlusten beim Ausfüllen der Rückmeldebögen führen.

Empfehlungen

Aus den Schlussfolgerungen der Kategorie Verfahrensweise lassen sich nun folgende Empfehlungen ableiten.

Durch eine einheitliche Verfahrensweise bezüglich des Umgangs mit den Rückmeldebögen, eine eindeutige curriculare Verankerung und Zielbestimmung des Themenbereiches „Feedbackgeben- und -nehmen“

- könnte eine einheitliche Einführung der Auszubildenden gewährleistet werden,
- könnte eine einheitliche Handhabung der Reflexionsbögen erreicht werden,
- könnte eine einheitliche Auswertung der Reflexionsbögen sichergestellt und
- eine größere Transparenz des Verfahrens gegenüber den Auszubildenden geschaffen werden.

Mithilfe der Auswertungsergebnisse können die Lehrenden mit den Auszubildenden zusammen die anzustrebenden Veränderungen aushandeln und umsetzen. Dadurch kann für alle am Feedbackprozess beteiligten Personengruppen eine Transparenz bezüglich der Veränderungen gewährleistet werden, was zu einer Motivationssteigerung und besseren Feedbackkultur beitragen kann.

Im Folgenden begründen wir die oben aufgeführten Empfehlungen anhand der aktuell verfügbaren Literatur zum Themenkreis „Feedbackkultur“.

Übergeordnet können diese Empfehlungen anhand der Aussage von Kempfert und Rolff bestätigt werden, dass Unterrichtsevaluation bei allen Beteiligten eingeführt, koordiniert, ausgewertet und in Maßnahmen umgesetzt werden muss, damit die Bildungseinrichtung davon profitieren kann (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 150).

Dabei ist es für eine gelingende Feedbackkultur als Grundvoraussetzung wichtig, dass die Unterrichtsevaluation vom Lehrerkollegium als ein getragenes und kontrolliertes Verfahren

angesehen wird. Das bedeutet, dass gemeinsam Rahmenbedingungen diskutiert, ausgehandelt und verbindlich vereinbart werden sollten (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 158). Um herauszufinden, welche Rahmenbedingungen für die Unterrichtsevaluation festgelegt werden können, eignen sich die folgenden Fragen:

- Was soll die Unterrichtsevaluation für die Lehrenden, Auszubildenden und die Bildungseinrichtung bewirken?
- Wann und wie wird die Unterrichtsevaluation mit den Auszubildenden durchgeführt?
- Wann und wie werden die Auszubildenden in die Unterrichtsevaluation eingeführt?
- Wie viel und wie oft soll die Unterrichtsevaluation während der Ausbildung durchgeführt werden?
- Soll die Unterrichtsevaluation anonym stattfinden oder nicht?
- Wer entwickelt die Instrumente für die Unterrichtsevaluation und welche Instrumente sollen entwickelt werden?
- Wer führt die Unterrichtsevaluation durch und wie läuft diese ab?
- Wer und wie werden die Instrumente zur Unterrichtsevaluation ausgewertet?
- Was passiert mit der gegebenen Rückmeldung im Konfliktfall?
- Wie wird die Umsetzung der Maßnahmen, die sich aus der Unterrichtsevaluation ergeben, ausgehandelt, vereinbart und evaluiert?
- Welche Folgen haben die abgeleiteten Konsequenzen der Rückmeldung?
- Wie und wer kontrolliert die Durchführung der Unterrichtsevaluation?
- Welche Aufgaben hat die Schulleitung bei der Unterrichtsevaluation?
- Wie soll der kollegiale Austausch über die Unterrichtsevaluation aussehen?
- Wie werden die erhobenen Daten archiviert oder entsorgt und wer ist dafür verantwortlich?
- Wie wird die Vertraulichkeit der Daten sichergestellt?
- Welche Ergebnisse erhalten die Auszubildenden von den erhobenen Daten und in welchem Rahmen soll die stattfinden? (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 159-160).

Darüber hinaus wäre zu überlegen, wie neue Mitarbeiter konzeptionell in das Evaluationsgeschehen der Einrichtung eingebunden werden können.

Wenn das Lehrerkollegium ein Konzept für die Unterrichtsevaluation mit geeigneten Instrumenten und Verfahren entwickelt und implementiert hat (vgl. Elsbernd in Stolz u.a. 2008, 63), sollte darauf geachtet werden, dies in der Durchführung auch anzuwenden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 158). Nur das Erheben von Daten stellt noch keine Unterrichtsevaluation dar, deshalb müssen die erfassten Daten von den Lehrenden ausgewertet werden (vgl. Hermann, Höfer 1999, 44). Diese ausgewerteten Daten geben Aufschluss darüber, was evaluiert

wurde und erst dann ist die Erkenntnisfunktion der Unterrichtsevaluation erfüllt (vgl. Jäger 2005, 13).

Des Weiteren sollten die ausgewerteten Daten bzw. Ergebnisse im Dialog zwischen Lehrenden und Auszubildenden thematisiert und bearbeitet werden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 150), was auch unter der „Dialogfunktion der Unterrichtsevaluation“ verstanden wird (vgl. Jäger 2005, 14). Eine in der Literatur in diesem Zusammenhang genannte Schwierigkeit ist der Zeitaufwand, welche eine sinnvoll durchgeführte Unterrichtsevaluation mit allen daran geknüpften Konsequenzen bedarf. Nicht immer wird dieser Aufwand als nötig empfunden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 147).

Im Anschluss an die Auswertung der Unterrichtsevaluation sollten mit allen Beteiligten realistische Ziele anvisiert und keine utopischen Hoffnungen geschürt werden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 150). Da Evaluation allgemein als Planungs- und Entscheidungshilfe dient und damit das Ziel der Beschreibung, Bewertung, Verbesserung, Fortführung und Weiterentwicklung von Unterricht verfolgt, müssen aus der Unterrichtsevaluation entsprechende Maßnahmen abgeleitet und umgesetzt werden. (vgl. Wottowa, Thierau 2003, 14).

Zweischneidig stellt sich der Aspekt der geforderten Veränderungen nach Unterrichtsevaluationen dar. So werten die Lehrenden es zwar als durchaus positiv, Feedback bezüglich ihres Unterrichts und der Einschätzung des Lernerfolges von Auszubildenden zu erhalten. Schließlich kann so der jeweilige Unterricht immer weiter verbessert werden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 149). Andererseits empfinden Lehrende es als durchaus belastend, auf negative Rückmeldungen wegen fehlender zeitlicher Ressourcen nicht in einem befriedigenden Maß mit entsprechenden Veränderungen reagieren zu können.

Laut Kempfert und Rolff sind die Lehrenden nicht zuletzt aus dieser Spannung heraus der Meinung, dass Unterrichtsevaluationen zu häufig durchgeführt würden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 146).

Auf Auszubildende scheint Unterrichtsevaluation insofern positive Effekte zu haben, als dass sie sich durch die Unterrichtsevaluation für die jeweilige Unterrichtsqualität mitverantwortlich fühlen. Dies ist aber auch nur dann der Fall, wenn Auszubildende die Erfahrung machen, dass ihr eingebrachtes Feedback Veränderungen herbeiführt (vgl. Landwehr 2007b, 22). Negativ wirkt sich auf Auszubildende eine Unterrichtsevaluation dagegen immer dann aus, wenn für den Auszubildenden keine Veränderungen bezüglich der rückgemeldeten Bereiche erfahrbar werden (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 147).

Wenn die oben beschriebene Verfahrensweise für die Einführung, Durchführung, Auswertung und das Ziehen von Konsequenzen bei der Unterrichtsevaluation beachtet wird, kann dies unserer Meinung nach zur Förderung der Motivation bei allen Beteiligten beitragen. Daraus kann sich eine gute Feedbackkultur in einer Bildungseinrichtung entwickeln.

Um eine Feedbackkultur in einer Bildungseinrichtung aufzubauen oder zu verbessern, ist es nach Keller wichtig, ein einheitliches Verständnis von Schul- und Unterrichtsqualität im Lehrerkollegium zu entwickeln. Dies kann durch die Erarbeitung, Diskussion und verbindliche Festlegung von Qualitätskriterien für Schulentwicklung im Lehrerkollegium erreicht werden. Diese Maßstäbe können im Schulleitbild verankert werden und repräsentieren damit die Qualitätsansprüche einer Bildungseinrichtung. Dabei ist zu beachten, dass der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung einer Feedbackkultur nicht von Führungspersonen verordnet wird. Sie sollte vielmehr schrittweise, in Zusammenarbeit mit den Lehrenden und Auszubildenden aufgebaut, erprobt und vereinbart werden.

Um Frustration bei Lehrenden und Auszubildenden vorzubeugen wäre es nötig, die aufgestellten Grundsätze mit Leben zu füllen und die jeweiligen Verfahrensweisen in den Schulalltag zu integrieren und so zu einer nachhaltigen Entwicklung von Evaluationskultur zu gelangen (vgl. Keller 2003, 8). Wird dies umgesetzt, entwickelt sich Feedbackgeben und -nehmen zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit im täglichen Miteinander (vgl. Landwehr 2007b, 17).

7.5 Kategorie Erwartungen an Personen ,Instrumente und Gesamtinstitution

Erwartungen an einzelne Personengruppen

Erwartungen an die Leitungsebene

Das Kollegium erwartet von der Leitungsebene, dass diese die Etablierung einer Feedbackkultur mitträgt und auch umsetzt.

„...wenn das Thema Feedbackkultur nicht von der Leitung mitgetragen wird, dann ist es von vorneherein eh zum Scheitern verurteilt.“

„Die Schulleitung sollte Feedbackkultur vorleben.“

Einige Zitate lassen vermuten, dass Störungen der Kommunikation innerhalb der Schulleitung vorliegen, die als nachteilig von Teilen des Kollegiums empfunden werden.

„Dass die beiden Schulleitungen zuerst einmal an ihrer Kommunikation arbeiten. Dass die Beiden neu, anders oder sonst wie kommunizieren. Auf jeden Fall anders als jetzt. Das hängt hier irgendwie in der Luft, dass die Beiden nicht miteinander können. Sie sagen zwar immer, sie sind arbeitsfähig, das mag ja sein, aber ich hab den subjektiven Eindruck, dass das nicht reicht.“

„Zwischen den beiden Chefs besteht ein Machtgerangel. Beide haben ebenso eine andere Art der Gesprächsführung, dies passt und klappt nicht im Gespräch unter sechs Augen.“

Erwartet wird eine aufrichtige Vorbildfunktion der Leitung vor allem in den Mitarbeiterjahresgesprächen.

„Durch Vorbild, indem sie selber offen und zeitnah Feedback geben, zu Leistungen, Verhalten, Fachliches, ja, ...können sie gut zu beitragen, finde ich schon und in dem Sinne wie sie den Rahmen auch schaffen und Vertrauen entgegenbringen in das, was der Lehrer mit seiner Klasse unternimmt. Und dass er so Dinge wie Feedbackgespräche als wichtig erachtet, unter Vorbildfunktion.“

„Ich glaube, indirekt können sie dazu beitragen, indem sie selber eine gute Feedbackkultur pflegen gegenüber ihren Mitarbeitern, was teilweise auch vorhanden ist.“

„In dem sie sich selber dafür öffnen, es selber praktizieren. Also, Feedback geben und Feedback annehmen können. Ich glaub, ...wenn der Schulleiter sagt, ihr müsst Rückmeldung geben und ihr sollt dann auch was umsetzen davon, was rückgemeldet wurde, und er macht es selber nicht... Also, ich kann nicht eine Feedbackkultur an meiner Schule fordern, wenn ich es selber nicht praktiziere.“

„Die Schulleitung muss Rahmen dafür schaffen für Feedback. Ob das jetzt die Bereitstellung von Feedbackbögen ist, von Zeit, Räume, Disziplin (im Rahmen der Kollegen). Ein Stück weit auch die Institutionalisierung... Die Schulleitung hat die Aufgabe, dies zu institutionalisieren, das möglich zu machen, zu praktizieren und vorzuleben.“

Aus der Perspektive des Lehrerteams wird der Wunsch eines formellen Rahmens für eine Rückmeldung aus dem Kollegium an die Leitungsebene formuliert. Exemplarisch dafür steht dieses Zitat:

„Raum für Feedback an Schulleitung schaffen.“

Des Weiteren werden konkrete Erwartungen an die Schulleitung bezüglich der Art und Weise der Rückmeldung im Mitarbeiterjahresgespräch formuliert. Hier wird eine korrekte Bewertung der tatsächlich erbrachten Leistung und konstruktive Rückmeldung gewünscht.

„...wenn die Strukturen da wären, dass die Schulleitung auf jeden achtet, wenn da die Wertschätzungen wirklich da wären für jeden, dass es für die Qualität auf jeden Fall von Vorteil wäre.“

„...müsste die Leitung von jedem Mitarbeiter mitkriegen, was er macht und was er leistet und nicht nur von denen, die eben auffällig genug sind...“

„Wenn es so um Feedback von Mitarbeitern geht, denk ich, dass es da einfach zum Teil nötig wäre, die Mitarbeiter einfach besser zu beobachten, also nicht im Sinne von kontrollieren, so, was macht der?, aber dass manchmal so ein bisschen untergeht, was einzelne leisten.“

„Rückmeldung an Mitarbeiter stärker formalisieren, also zu den gleichen Punkten Rückmeldung geben. Dies wirkt bisher sehr gefärbt. Mein Verdacht: Sympathie und Antipathie spielen eine Rolle.“

Weiter würden die Lehrenden sich für das Mitarbeiterjahresgespräch eine positive Verstärkung bezüglich ihrer Stärken und erbrachten Leistungen wünschen, was viele mit dem Gefühl der Wertschätzung und Kollegialität in Zusammenhang stellen.

„Also, das würde ich mir von der Schulleitung erwarten, dass die Feedbackkultur, die sich bei uns vorwiegend in den Jahresrückmeldegesprächen abspielt, dass die so positiv ist, wie wir das auch machen sollen mit den Schülern.“

„Also die einfachste Variante wäre natürlich, man bekommt von seiner Schulleitung ein positives Feedback, hat natürlich auch die Sicherheit, dass man als Lehrer nicht gleich einknickt, wenn man von den Schülern ein negatives Feedback bekommt.“

„Das Gefühl zu haben, ich bin wirklich ein Stück weit Kollege. Ich werde akzeptiert und es wird gesehen, dass Leistung da ist.“

Dem Wunsch nach Partizipation der Lehrenden an geplanten Schulentwicklungsmaßnahmen wird in den folgenden Zitaten Ausdruck verliehen. Überhaupt wünschen sich die befragten Lehrenden einen intensiveren Austausch bezüglich Schulentwicklungsfragen, auch der Wunsch nach einer gemeinsamen Leitbildentwicklung klingt an.

„Was hat (die Schulleitung) für Visionen? Vielleicht (hat sie) welche, aber (sie) lässt uns nicht daran teilhaben.“

„Mein Wunsch ist ein Qualitätsmanagementsystem und eine Umsetzung der DIN ISO 9000 ff. Dies ist eine Verantwortung der Leitung. Diese muss definieren, wie wir arbeiten sollen im Sinne des Leitbildes.“

„Mir würde es auch schon helfen, wenn manchmal die Schulleitung mehr erzählen würde, (...), ohne ins Detail zu gehen. Aber einfach, dass ich von ihm auch etwas mitbekomme. Ich krieg manchmal gar nichts von ihm mit. Ich merk nur, ich glaub auch, dass er sich damit

schwertut, auf jemand zuzugehen, anzusprechen. Da ist er nicht der Typ dafür - aber das macht es mir manchmal sehr schwer hier...“

Erwartungen an die Lehrenden

Generell kann anhand der Interviews festgehalten werden, dass die Kritikfähigkeit von Lehrenden von allen befragten Gruppen eingefordert wird. Lediglich in Hinblick auf den Grad der Forderung kann zwischen den Interviewgruppen eine Akzentuierung erfolgen.

„Schüler müssten die Chance haben auch rückzumelden, was ihnen nicht gefällt und Lehrer müssten stark genug sein um auch mal negative Sachen zu ertragen und unter Umständen auszugleichen. Das gehört einfach zu diesem Beruf dazu.“

„Da kann man halt allgemein zusammenfassen, wie der Block war, ob ich mit dem Block zufrieden war, aber ich hab des noch nie so verstanden, dass ich da jetzt direkt einzelne Lehrer kritisieren soll oder den Unterricht kritisieren soll. Ich find des auch ziemlich schwierig, ich halt von diesen Feedbackbögen recht wenig, weil ich der Meinung bin, dass die Lehrer, die Erfahrung hab ich auch schon in der Schule vorher gemacht, das von den Schülern nicht annehmen. Dass da meistens nichts geändert wird. So sehe ich es schwierig, als Schüler den Unterricht zu kritisieren.“

Ein weiterer Aspekt bezüglich der Erwartungen einzelner Lehrenden an ihre Kollegen/innen lässt sich in etwa so beschreiben: konstruktives und unterstützendes Feedback im Kollegium ist selten, wäre aber oft erwünscht, um sich gegenseitig unterstützen zu können:

„Ich habe das Bedürfnis, z. B. mit einem Unterrichtsentwurf etc. zu einer Kollegin zu gehen, diese zu bitten, sich das durchzulesen und ihre Meinung dazu zu sagen. Dieser Austausch ist für mich sehr wichtig. Das ist auch immer sehr konstruktiv, macht Spaß und ich hab dadurch gelernt, Sachen zu hinterfragen. Das ist hier so eine gewisse Kultur, die es auch gibt, nicht weit verbreitet, aber es gibt sie!“

„Es wäre schön, wenn man auch im Kollegium mehr die Stärken der Einzelnen mehr herausheben könnte und die Stärken auch mehr nutzen kann.“

„Mehr Feedback von Kollegen bzgl. Unterrichtsgestaltung, kollegiale Beratung, Supervision.“

„Und dann wäre es auch mal schön, ein Feedback zu bekommen wie man allgemein so empfunden wird im Team. Das wäre auch schön.“

Einige exemplarische Stellungnahme von Auszubildenden an ihre Kursleitung können hier zur Aussage formuliert werden, dass die Kursleitung als vertrauenswürdige Managerperson fungieren soll.

„...und dass er damit auch anonym umgeht und dass das, was man sagt, auch in der Klasse bleibt...“

„Die Kursleitung soll am Ende des Blockes sich Zeit nehmen, mit dem Kurs reden, das Gesagte aufschreiben und Entwicklung beobachten.“

„Er ist dafür verantwortlich, dass es läuft in der Klasse und dass die Klasse gut untergebracht ist, auch in den Einsatzorten und wie wir darauf vorbereitet sind. Und dazu gehört für mich auch das Feedback, dass die Einsatzorte informiert sind, wie das läuft und da ist er dann unser erster Ansprechpartner.“

Erwartungen an die Auszubildenden

Einigen Lehrenden ist es wichtig, unabhängig vom Reflektionsbogen ein zeitnahes, ehrliches Feedback über ihren Unterricht zu bekommen. Fraglich ist an dieser Stelle jedoch, inwieweit den Lernenden diese Erwartungen im alltäglichen Unterricht schon transparent gemacht werden konnten.

„Erwartungen an Feedback: Ehrlich – positiv – nicht verletzend ...“

„Das sollten die Schüler öfters machen, direkt Feedback zu geben, zeitnah, in Eigenverantwortung der Schüler.“

Die Lehrenden haben klare Erwartungen an die Rückmeldefähigkeiten der Auszubildenden, besonders der Aspekt der Selbstreflexion wird dabei erwähnt.

„...Was ich wissen möchte von Schülern ist, ja eben diese andere Perspektive. Also ich möchte wissen, wie haben Sie sich erlebt in diesem Unterricht?“

„Dann erwarte ich auch vom Schüler, dass er sehr interessiert und intensiv sein Lerngeschehen verfolgt und auch durchschaut, ein Stück weit. Und entsprechend so eine große Motivation besitzt, das wirklich distanziert, reflektiert und adäquat zu Papier bringt. Und das finde ich auch einen sehr hohen Anspruch an sie.“

Die Lernenden formulieren Erwartungen an ihre Kurskollegen/innen und Lerngruppen. Besonders die Feedbackstrategie „Hintenrum“ wird als schwierig erlebt und sollte den Aussagen der Auszubildenden nach unterbleiben.

„...gegenseitige Rückmeldung im Kurs ist nicht offen, etwas unterschwellig und es ist schwierig, etwas anzusprechen, ...“

Abschließend kann zu diesem Auswertungsabschnitt gesagt werden, dass mannigfaltige Erwartungen bezüglich dem Rückmeldeverhalten in vielen Ebenen geäußert werden.

Um mit diesen unterschiedlichen Erwartungen erfolgreich umgehen zu können, ist es zu empfehlen, die Anspruchshaltungen und realistischen Anspruchserwartungen der einzelnen Personengruppen verbindlich zu klären und sich möglichst konsensual auf eine gemeinsame Basis zu einigen. Wichtig dabei ist, dass diese Aushandlungsergebnisse jedem transparent sind, um diese auch einfordern oder überzogene Erwartungen zurückweisen zu können.

Erwartungen an die Instrumente

Innerhalb der durchgeführten Interviews gibt es viele Hinweise darauf, dass sowohl die Auszubildenden als auch die Lehrenden hinreichende Erwartungen an die zum Einsatz kommenden Instrumente besitzen.

Im Konkreten werden die Auswertungsbögen für die Schulblöcke, den praktischen Einsatz, aber auch Probezeit- und Mitarbeitergespräche thematisiert.

Tatsächlich gibt es viele Äußerungen zu den inhaltlichen Themen des Feedbackbogens für die theoretische Ausbildung. Der Wunsch nach konkreten Fragestellungen wird ersichtlich.

„Habe es gerne konkreter. Die Fragen sind zu offen formuliert.“

„Mir sind die Fragen zu oberflächlich.“

Zusätzlich wird das Anliegen geäußert, den Bogen individuell zu gestalten, so dass er passend für den zu evaluierenden Block konstruiert wird.

„Die Standardfragen sind immer die gleichen, nicht immer auf den Block passend.“

Es werden auch konkrete Anregungen darüber gegeben, welche Fragen zusätzlich hilfreich wären, um den Schulblock erfolgreich zu evaluieren.

„Konkrete Kriterien vorgeben, nach welchen die Beurteilung erfolgen soll. Z.B.. Einsatz von Medien, Gestaltung von Medien, Auftreten des Lehrers, Eingehen des Lehrers auf Schüler und deren Äußerungen.“

“Äh, negativ an unserem Feedbackbogen, finde ich ist, dass er die Klassengemeinschaft eigentlich gar nicht, äh, hinterfragt.“

„Dass man die Module einzeln bewerten kann oder die Lehrer einzeln bewerten kann. Dass knallhart da steht, wie bewerten sie diesen Lehrer?. So in etwa. Was sollte dieser Lehrer an seinem Unterricht verändern?“

Die folgenden Zitate zeigen weitere Kritikpunkte bezüglich der Fragestellung im Feedbackbogen auf.

„Starker Lehrerbezug. Das Unterrichtsgeschehen und der thematische Bezug fehlen, bzw. werden nicht berücksichtigt.“

„Letzte Frage: „Wie schätze ich mein eigenes Engagement ein“? ist ein blöde Frage, würde ich ganz streichen, beantworte ich nie, weil die so schwer zu beantworten ist.“

Sehr verschieden erscheinen die Anschauungen bezüglich des Fragebogendesigns, so werden Meinungen laut, dass die Datenerhebung quantitativ erfolgen soll, um die Auswertung statistisch erfolgen zu lassen. Nach der Meinung einiger Interviewpartner würde sich dies positiv darauf auswirken, die tatsächlichen Leistungen aller Beteiligten im Unterrichtsgeschehen beurteilen zu können.

„Mein Wunsch sind quantitativ verwertbare Daten aus einer Datenerhebung. Die jetzigen Bögen spiegeln emotionale Meinungen wider, anstatt die Leistung im Unterricht zu beurteilen.“

„Es sollen statistische Daten erhoben werden, die nicht bewerten, sondern Auskunft bieten. Der Lernerfolg muss die Lehrer interessieren!“

„Rückmeldebögen müssten einer DIN-Zertifizierungsnorm standhalten können, welche Kennzahlen bietet - diese sind dann valide.“

Es wird unter anderem vorgeschlagen, mit Noten oder Symbolen zu arbeiten.

„Der Reflexionsbogen der Schule soll ein System zum Ankreuzen anhand der Noten 1 – 6 beinhalten und speziell für die einzelnen Module sein.“

„Manchen, auch mir fällt es schwer, das in Worten zu fassen, was ich jetzt wirklich schlecht oder gut fand. Also ich fände es nicht schlecht, wenn man das in Symbolen mehr arbeiten könnte, also Smilies vielleicht oder so.“

Viele der Interviewten äußern aber auch Zufriedenheit gegenüber dem bestehenden qualitativen Befragungsdesign. Wie in den folgenden Zitaten ersichtlich wird, betonen sie dabei besonders ihre ablehnende Haltung gegenüber einer Notenvergabe.

„Beim Ankreuzen ist halt das Problem, dass man so viel vorgegeben kriegt und dass oft gar nicht die Antwortmöglichkeit da ist, die man gerne möchte.“

„Ja ich finde, wenn man frei schreiben kann, ist es eh viel besser, ich mag Noten eh nicht.“

„...da ist es halt in schriftlicher Form verfasst, da hat man ,glaube ich, mehr davon, als wenn man es dann so abkreuzelt, nach eins, zwei, drei, nach Noten halt.“

Das nachfolgende Zitat zeigt auf, dass der Wunsch nach einer Mischung beider Befragungsmethoden besteht.

„...Bogen zum Ankreuzen und im Anschluss etwas Platz für einen persönlichen Kommentar.“

Auch in der Literatur wird die Frage, ob qualitative oder quantitative Fragebögen für die Unterrichtsevaluation mit Lernenden geeigneter sind, viel diskutiert. Nach Hermann und Höfer findet man in der Praxis häufig eine Kombination beider Fragetypen (vgl. Hermann, Höfer 1999, 44). Auch Kempfert und Rolff empfehlen bei einem reziproken Fragebogen eine Mischung aus beiden Fragetypen vorzunehmen, um die Datenbasis zu vergrößern und die Reflexion anzuregen (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 151).

Da in der Literatur verschiedene Stimmen in Bezug auf die Frage, ob qualitative oder quantitative Fragebögen für die Unterrichtsevaluation mit Lernenden geeigneter sind, vorhanden sind, wird empfohlen, die Vor- und Nachteile einrichtungsindividuell zu bewerten. Diese können bei Burkhard und Eickenbusch 2000, Seite 118 nachgelesen werden.

Es werden auch Stimmen laut, die Evaluation durch den Fragebogen mit einem mündlichen Feedback zu kombinieren, um unter anderem mögliche Missverständnisse durch Rückfragen aus dem Weg gehen zu können.

„Das könnte die Qualität von Feedback vertiefen. Nicht nur etwas hinzuschreiben, sondern im Gespräch die Frage und Antwort vertiefen.“

„...nicht nur nach diesem Bogen gehen, sondern auch wirklich zu fragen, wie habt Ihr jetzt eigentlich den Unterricht gefunden?“

„...mündlichen Rücksprachen, der Dialog, den find ich ganz arg wichtig, weil man nachfragen kann, weil man rückfragen kann, wie ist was zu verstehen, damit man das richtig einsortieren kann. Und das andere eben, die schriftliche Rückmeldung in einer anonymisierten Form, wo unsere Auszubildenden, so hoffe ich zumindest, sehr sehr offen das zum Ausdruck bringen können, also die Mischung aus Austausch, der Dialog und eben auch die schriftliche Mög-

lichkeit zu geben, hier Rückmeldung anzubringen, find ich nen ganz guten Weg, ich fand das eine ganz gute Mischung.“

In einem Interview wird auch die Möglichkeit angesprochen, ausschließlich die mündliche Form des Feedbackgebens durchzuführen, welche dann auch zeitnah geschehen kann und soll.

„Ich favorisiere die mündliche Form, da auf dem Papier Missverständnisse entstehen können. Gestik, Mimik und Tonfall sagen viel aus, fallen bei der schriftlichen Befragung weg. Eine mündliche, zeitnahe Rückmeldung ist mir am liebsten.“

Es kann in einigen Interviews vernommen werden, dass es für viele Auszubildende schwierig ist, erst am Ende des Schulblocks alle Ereignisse zu erfassen, um diesen erfolgreich zu evaluieren. Diese Meinung vertreten ebenfalls vereinzelt Lehrkräfte. So dass wiederum der Wunsch geäußert wird, den Bogen früher auszuteilen, um zeitnahes Feedback geben zu können.

„...Ähm, auch die Ankündigung, dass das erfolgt, finde ich für mich ganz, ganz wichtig, um mich zu fokussieren, und nicht nur immer, was emotional gerade vorne dran liegt, oder was in der Erinnerung noch sehr frisch ist, aufzugreifen, sondern dann von einer Modulsequenz oder am Ende eines Blockes das Gesamte im Blick zu haben.“

„Ja, ich finds zu lang und ich finde auch mit einem Bogen alle Unterrichte zu erfassen, die in einem Block ablaufen, das ist klar, dass es oberflächlich bleibt. Deswegen wäre es mir lieber, es würde in jedem Unterricht stattfinden und ich glaub auch nicht, dass es dann extrem viel Raum einnimmt. Aber es müsste geplant werden und ich glaub auch, dass es sinnvoll wäre, das entweder am Anfang, in der Mitte und am Schluss zumachen, weil am Schluss, o.k., da steht eine Meinung da, aber da habe ich als Lehrer auch nicht mehr die Möglichkeit, irgendwas zu ändern.“

Das Probezeitgespräch stellt ebenfalls ein Feedbackinstrument dar. Dieses Gespräch wird überwiegend als gut und bereichernd bewertet, dabei äußern einige Auszubildende den Wunsch, in regelmäßigen Abständen mündliche Rückmeldungen in solcher Form zu erhalten.

„Mein Gespräch nach der Probezeit, das war ziemlich gut, das habe ich als sehr gut empfunden...“

“So ein Gespräch kann nur motivieren, müsste öfters passieren.“

Auch Kempfert und Rolff sind der Meinung, dass sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden Rückmeldungen über die Effektivität ihres Lehrens und Lernens gegeben werden soll, um gezielt daran arbeiten zu können (vgl. Kempfert, Rolff 2005,148). Mit der Durchführung von Jahresgesprächen mit den Auszubildenden kann dieser Forderung nachgegangen werden.

Im Rahmen der Lehrerinterviews wird häufig das Thema der Mitarbeitergespräche thematisiert und dabei auch meist kritisiert. Vor allem die Vorgehensweise, der Inhalt aber auch die fehlende Transparenz innerhalb dieser Gespräche werden beanstandet.

„Künftig soll der Gesprächspartner (Schulleitung/Stellvertretung) jährlich wechseln. Das halte ich für nicht sinnvoll. Die Entwicklung des Einzelnen kann nicht nach verfolgt werden.“

„Bei mir kam die Frage auf: Woher nehmen die Schulleitungen die Eindrücke, die Bestandteil des Gesprächs sind?“

„Ich komm da rein, ich hab schon gemerkt, an den zwei Schulleitern, (...) ich war so irritiert, weil ich nicht wusste, wer von den Beiden das Gespräch führt.“

Durch folgende Zitate wird vernehmlich, dass der theoretische Nutzen von Mitarbeitergesprächen bekannt ist, doch in ihrer praktischen Umsetzung werden Defizite deutlich.

„..., rein von den Vorgaben her, sollten die Mitarbeitergespräche zielorientiert und entwicklungsorientiert sein,...“

„Ja und gerade die Personalentwicklungsgespräche dazu nutzen, dass da Raum ist, sich Feedback zu geben, gegenseitig, und was die Schüler anbelangt, also ich denke, das ist Sache der Klassenlehrer, dass die da was machen, das ist nicht Sache der Schulleiter unbedingt, dass die da eine Aufgabe übernehmen müssen. Also da fällt mir jetzt nichts mehr ein.“

Unser Hauptaugenmerk lag während der Interviews auf der Identifizierung der Feedbackkultur innerhalb der theoretischen Ausbildung, doch innerhalb der Befragungen gab es immer wieder Anmerkungen, die sich auf die Auswertungsverfahren der Praxis bezogen. So wird häufig die Notenvergabe bei der Bewertung der Station durch die Auszubildenden kritisiert.

„Man kann zu jeder Frage was dazu schreiben, aber man muss des in ganzen Schulnoten durchkreuzen. Ich find des schwierig, so einzuschätzen, was man denen für ne Note gibt. Man darf keine Zwischennoten geben.“

„Besser wäre es ohne Noten, ein einfacher Kommentar!“

Auch werden wiederum Forderungen nach klaren Richtlinien im Umgang mit den Feedbackbögen angeführt.

„...dass wir sagen, wir brauchen ganz klare einheitliche Regeln, vor allem ein einheitliches Vorgehen, weil der Bogen an sich ist vom Prinzip her schon o.k., aber das Vorgehen beim Feedback ist das, was uns noch große Diskussionen beschert.“

Die häufig so schwierig zu handhabende Differenz bezüglich der Erwartungen und Wünsche an die Feedbackinstrumente wird im folgenden Zitat sehr deutlich. Darin ist zu erkennen, dass innerhalb des Kollegiums ebenfalls der Wunsch nach individueller Freiheit ohne die Vorgabe von einheitlichen Richtlinien besteht.

„Um Unruhe im Kollegium zu vermeiden, folgende Option: Jeder Kollege entscheidet für sich am Ende der Lerneinheit, ob er seinen Unterricht auswerten möchte. In welcher Form, schriftlich oder mündlich, und ob es nach jeder Unterrichtseinheit stattfindet, bleibt jedem Kollegen überlassen.“

Diese Forderung muss kritisch betrachtet werden. So wird in der Literatur eindeutig geschrieben, dass bei dem Aufbau einer Feedbackkultur gerade einheitliche Richtlinien und Vorgehensweisen essentiell sind (vgl. Landwehr, 2007b, 22).

Zum Abschluss ist es noch wichtig zu erwähnen, dass auch ein Feedbackbogen, welcher augenblicklich als gut empfunden wird, in regelmäßigen Abständen evaluiert und gegebenenfalls an neue Erkenntnisse angepasst werden sollte. Durch folgende Aussage wird diese Forderung zusätzlich bekräftigt.

„...dass man immer wieder an diesem Reflexionsbogen arbeiten, ihn wirklich noch mal durchgeht: Ist es wirklich das, was wir uns wünschen, kommt auch wirklich das rüber, was wir von den Schülern erhoffen. Wie gesagt, immer selber reflektieren diese Bögen und dran arbeiten und das Ding immer wieder auf den neuesten Stand bringen und nicht so lassen und in 20 Jahren haben wir immer noch den gleichen Bogen, also da wäre ich überhaupt nicht mit zufrieden.“

Erwartungen an die Gesamteinstitution

Neben den Erwartungen an die einzelnen, am Feedbackprozess beteiligten Personen und die Instrumente, werden auch Erwartungen an die Institution als Gesamtes von den Interviewten geäußert. Als großen Überbegriff kann man diese Erwartungen als Vorschläge zur

Schulentwicklung aber auch der Curriculumsentwicklung ansehen, folglich also der Qualitätsentwicklung innerhalb der Institution.

Sie lassen sich unterteilen in Erwartungen an die einzelnen Strukturen der Institution, den Bedarf nach Austausch, wie bei den Erwartungen an die Personen bereits beschrieben, und den Fortbildungsbedarf.

Erwartungen an die Strukturen der Institution

Sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von Seiten der Auszubildenden wird der Wunsch nach mehr Struktur und Rahmenvorgaben im Feedbackprozess geäußert. Auch die Verankerung im Unterricht und im Curriculum wird vermisst.

Diese Erwartungen sind bereits bei den Anforderungen an die Instrumente ausgesprochen worden. Dort sind sich Verfahrensanweisungen im Umgang mit den Feedbackbögen erhofft worden.

Die fehlenden Strukturvorgaben der Schulleitung spielten bereits eingangs bei den Erwartungen an die Personen eine bedeutende Rolle. Auch in Bezug auf die Institution wird das Führungsteam für einen Mangel an strukturellen Vorgaben verantwortlich gemacht, wie nachfolgende Zitate aufzeigen.

“Ich fühle mich mit extrem vielen Dingen alleingelassen. Mir fehlt die Struktur!

Die Nachhaltigkeit und Verankerung fehlt mir. Wir haben ein Modul, das heißt Kommunikation, da könnte man die Schüler einführen, hinführen, wie man Feedback geben kann, was man macht oder nicht macht. Aber was da draus geworden ist, weiß ich jetzt gerade nicht.“

„Deswegen find ich es immer ganz angenehm, wenn klare Strukturen da sind, wenn die Erwartungen vorher geklärt sind.“

„In Bezug auf Rückmeldung von Schülern, wünsche ich mir eine Institutionalisierung der Rückmeldebögen, mehr Klarheit, Struktur und Rahmenvorgaben von Leitungsebene.

Dass da einfach auch etwas implementiert wird. Vielleicht im Zusammenhang mit der Erschaffung von Leitgedanken. Ich finde das interagiert ganz stark mit dem Curriculum, oder mit dem, was es gern sein möchte. Da müsste man dranbleiben, das vermisse ich. Weil das macht mir mein Arbeiten hier manchmal richtig schwer. ... Wenn man sieht, jeder macht's irgendwie, aber der Rahmen fehlt.“

Der gesamten Institution wird im Sinne der Schulentwicklung und des Qualitätsmanagements empfohlen, grundlegende strukturelle Veränderungen vorzunehmen.

In der Literatur finden sich Hinweise bezüglich des Aufbaus schulischen Qualitätsmanagements, welche Qualität in drei Ebenen gliedert: Den Input bzw. die Struktur, den Prozess und den Output oder das Ergebnis. Unter der Struktur werden alle vorhandenen Ressourcen einer Schule gezählt, sowie das Curriculum und die vorhandenen Lernzeiten. Den Prozess bezeichnen die Lernformen, die Lernkultur und die Ablauforganisation. Der Output sind die Ergebnisse, also die Abschlussqualifikationen und das Niveau der Lernergebnisse. Die Abläufe der Prozesse und die Ergebnisse werden von der Schule selbst bestimmt, wobei darauf geachtet werden sollte, dass Qualität nicht nur an den Leistungen der Schüler, also dem Output gemessen wird, sondern ebenfalls an dem, was von der Schule angeboten wird, also sich an der Struktur und den Prozessen orientiert (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 41).

Qualitätsmanagement bezieht Evaluation systematisch in den Ablauf von Organisationsprozessen ein. Diese versucht durch die permanente Bewertung die gesamten Arbeits- und Lernleistungen zu optimieren (vgl., Abs, Raether, Tippelt, u.a. 2000, 16).

Steiner und Landwehr schreiben im Rahmen ihres entwickelten Q2E-Modells zum Thema „Schritte zur Schulqualität“, dass ein ganzheitliches Qualitätsmanagement an Schulen grundsätzlich zwei Hauptfunktionen zu erfüllen habe: Zum einen, die Erkenntnis und den Vollzug notwendiger Entwicklungsschritte, die benötigt werden, um den Bildungsauftrag angemessen erfüllen zu können, also eine Entwicklungsfunktion. Zum anderen eine Rechenschaftsfunktion nach innen und außen, in der mit verlässlichen Daten und Fakten nachgewiesen wird, ob und inwieweit Qualität tatsächlich umgesetzt wird (vgl. Steiner, Landwehr 2007, 16).

Der Schulleitung wird diesbezüglich ein partizipatives und transparentes Verhalten im Prozess der Entwicklung einer Feedbackkultur innerhalb von Qualitätsmanagement an der Einrichtung empfohlen.

Anregungen dazu finden sich unter anderem bei Kempfert und Rolff. Sie schreiben, dass die Schulleitung innerhalb der Organisationsentwicklung einer Schule eine zentrale Rolle einnimmt. Organisationsentwicklung bedeutet die Weiterentwicklung einer Organisation durch die eigenen Mitglieder. Sie wird als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden. Die Entwicklung sollte schrittweise erfolgen, wobei mit einzelnen Schritten Subeinheiten der Schule gemeint sind, wie das Schulklima, Fachkonferenzen, das Kooperationsklima, Evaluationen, Teamentwicklung oder das Schulprogramm (vgl. French, Bell aus Kempfert, Rolff 2005, 37).

Jedoch nicht nur verbesserte Struktur, Rahmenbedingungen und Verfahrensanweisungen werden erwartet, sondern auch ein Profil, ein so genanntes Leitbild mit Leitgedanken und Leitlinien werden sich erhofft. Der zurzeit vorhandene Stoffverteilungsplan sollte nach Meinung von mehreren Lehrenden im Sinne eines Curriculums umstrukturiert werden.

„Ich denke, wir müssen uns Profil verschaffen. Ich vermisse hier Profil. Profil, das sich bis auf unsere Kultur und Subkulturen auswirkt. Das wäre mir wichtig, dass eben diese Offenheit möglich ist.“

“Mir fehlen bestimmte Leitgedanken, Leitlinien hier. Die sich nicht nur auf den Reflexionsbogen auswirken, sondern, ich sag es bewusst, in Führungszeichen, auf das Curriculum.“

„Und in dem Rahmen, dass man da gemeinsam daran arbeitet, welche Leitgedanken, Überlegungen lassen wir in unser Curriculum einfließen, damit das mal eines wird. Denn im Moment ist es ein Stoffverteilungsplan, ein modifizierter.“

Auch diesbezüglich finden sich Hinweise in der Literatur. Die Mitarbeit des gesamten Schulteam ist wieder gefordert.

So schreiben z.B. Kempfert und Rolff, dass die Einzelschule der „Motor der Entwicklung“ ist, was bedeutet, dass die Qualität der schulischen Arbeit nicht zentral „von oben“ angeordnet, sondern innerhalb der einzelnen Schule von den schulinternen Akteuren entwickelt wird. Die Schulen setzen ihre Qualitätsziele selbst fest - bestimmen folglich selbst, was für sie Qualität bedeutet und überprüfen diese regelmäßig auf den Umfang des Erreichten. Basis bildet ein Qualitätsleitbild, welches ebenfalls von den Akteuren der Schule entwickelt und implementiert wird. Diese Umsetzungsprogramme werden unter der Bezeichnung Schulentwicklungsprogramme geführt (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 10).

Bedarf von Austausch unter den einzelnen am Feedbackprozess beteiligten Personen

Wie bereits bei den Erwartungen an die Personen beschrieben, wünschen sich die Befragten innerhalb der institutionellen Strukturen zeitliche und räumliche Ressourcen, um sich gegenseitig Rückmeldungen geben zu können. Dies vermag nach Meinung der Interviewten ebenfalls zur Übung von konstruktiver Kritikfähigkeit und zur Verbesserung der kommunikativen Strukturen in der Institution beitragen.

Einige Auszubildende fordern einen Austausch zwischen Lehrenden und Auszubildenden, der außerhalb des Unterrichts stattfinden sollte und machen dazu Vorschläge, wie etwa eine Lehrer-Schülerkonferenz oder das Anbringen eines so genannten anonymen „Sorgen-Briefkastens“, der von den Lehrenden eingesehen wird.

„Für grundlegende organisatorische Veränderungen wäre eine Lehrer- Schülerkonferenz gut.“

„Vielleicht einen Briefkasten für uns Schüler, wo man dann, wenn etwas einfällt oder wenn wir uns schlecht behandelt fühlen, vielleicht etwas machen können. Am besten anonym leeren durch SMV und einmal im Monat/Schulblock gesammelt den Lehrer vorlegen.“

Um eine Transparenz der Ergebnisse zu bieten und den weiteren Verlauf der Rückmeldung verfolgen zu können, äußert ein/e Auszubildende/r den Wunsch nach einer kurzen, statistisch erfassten Zusammenfassung der Feedbackergebnisse innerhalb des Unterrichts durch die Klassenleitung.

„(...) dass man mal kurz ne Statistik an die Wand wirft, die kurz zeigt, die und die Rückmeldung sind gekommen und dass man das zusammen noch mal schnell aufarbeitet. Damit man einfach auch merkt, mit den Feedbackbögen passiert was.“

Der Wunsch nach vermehrtem Austausch zwischen der schulischen Institution und den Praxiseinsatzorten, kann in folgender Aussage von einer/m Auszubildenden vermutet werden.

„...die Schule und das Krankenhaus das ist eh, mmh, eine seltsame Beziehung, ja, zwischen der Schule und dem Krankenhaus, die sind ja gar nicht so, da habe ich manchmal das Gefühl, dass die nicht wirklich zusammen schaffen.“

Aber auch unter den Lehrenden wird, wie bei den Erwartungen an die Personen bereits erwähnt, das Begehren nach Austausch im Lehrerkollegium genannt und konkrete Vorschläge zur Verbesserung, wie regelmäßiger Austausch von Lehrenden, die innerhalb eines Moduls unterrichten oder das Erfragen von Befindlichkeiten unter den Kollegen, gemacht.

„Also, ich würde mir so ein regelmäßiges Austauschgremium wünschen mit beteiligten Lehrkräften im modularen System.“

„Anteil zu nehmen am Alltagsgeschehen, z.B. nachfragen, wie es einem nach einem Seminar ergangen ist. Das würde die Atmosphäre verändern, es wäre eine Aufmerksamkeit da gegenüber dem Anderen.“

Diesbezüglich wird dem Kollegium das Etablieren und konsequente Praktizieren konstruktiven Feedbacks innerhalb des gesamten Teams empfohlen. Hierfür können die bereits oben genannten Empfehlungen aus der Fachliteratur zum Thema Qualitätsentwicklung hinzugezogen werden.

Es finden sich dazu ebenfalls weitere detaillierte Hinweise zu Teamentwicklungsprogrammen im Sinne von Schulentwicklung in der Literatur:

So empfehlen Kempfert und Rolff bezüglich des Austausches der Lehrenden untereinander und des Austausches zwischen der Schulleitung und den Lehrenden, ein Gesamtkonzept, welches aus Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung besteht. Dazu zählen beispielsweise Supervisionen, Hospitationen, Kommunikationstrainings, Schullei-

tungsberatungen, Jahresgespräche sowie Lehrer- und Führungs- Feedbacks (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 38-39).

Fortbildungsbedarf

Einheitliche Fortbildungen für das gesamte Kollegium und die einzelnen Kurse in Bezug auf die Wichtigkeit des Evaluationsprozesses sind weitere Erwartungen, die an die Institution hauptsächlich von Seiten der Lehrenden, gestellt werden. Es werden sich Fortbildungen, beispielsweise im Rahmen von pädagogischen Tagen, zur Bedeutung von Kritik, Feedback und einer Feedbackkultur und das Erlernen der Feedbackregeln gewünscht.

„Also ich denke, da bräuchten wir schon noch mal so einen Schulungstag. Wir haben auch immer pädagogische Tage, wo wir dankbar sind für schöne Themen, das wäre z.B. so ein Thema, wo man dann auch noch mal so verschiedene Regeln, da gibt es ja verschiedene Regeln, die man einhalten sollte, beim Feedbackgeben und –nehmen, wo man das einfach noch mal klar macht und auch verschiedene Techniken ausprobieren kann. Also das wäre sicherlich sinnvoll, denke ich, noch mal eine Einführung zu machen und die Schüler brauchen es auch.“

„...vielleicht eine grundsätzliche Einführung anregen in so eine Feedbackkultur, irgendwie zu pflegen und das wäre sicherlich ideal, wenn das einheitlich wäre, also wenn das jeder Kurs bekommt, wenn das jeder Kollege bekommt, dass sich wirklich auch alle der Wichtigkeit bewusst sind, und eben auch wissen, was liegt denn zugrunde, was wollen wir überhaupt erreichen, und es ist sicher auch kein Fehler, das auch immer mal wieder ein bisschen aufzuwärmen, also dass man sich eben wirklich klar ist, dass dieses Feedback, das man gibt oder auch nimmt, dass das einen gewissen Stellenwert haben soll.“

„Und es braucht, glaube ich, auch Schulung bei uns im Team, also dass da überhaupt mal ein gemeinsames Verständnis da ist, was ist Rückmeldung, was ist Feedback, was ist Kritik.“

Wie oben bereits beschrieben, werden in der Literatur verschiedene Konzepte zur Team- und Personalentwicklung empfohlen, die die Personalfortbildung enthalten (vgl. Kempfert, Rolff 2005, 39).

Zur Durchführung dieser Konzepte und somit zur Förderung der Kommunikation unter allen am Feedbackprozess beteiligten Personen, sollten unter anderem Schlüsselqualifikationen wie kommunikative Fähigkeiten, Selbst- und Fremdrelexionsfähigkeit und Kritikfähigkeit, sowohl im Lehrerteam als auch bei den Auszubildenden gefördert werden. Nur reflexiv handlungskompetente Lehrpersonen sind in der Lage, diese Kompetenzen auch bei den Auszubildenden zu fördern.

Dies kann zum einen durch einheitliche Fortbildungen für das gesamte Kollegium sowie für die Auszubildenden erfolgen und zum anderen durch das Durchführen von Methoden wie das Erstellen eines Reflexionsjournals, eines Portfolios oder kompetenzorientierte Selbstbefragungen. Darstellungen dazu finden sich in der im Literaturverzeichnis genannten Fachliteratur von Kempfert und Rolff (Kempfert, Rolff 2005, 126-156) und bei Hess im Internet unter: Hess, Theres In: http://www.gymhmsschadau.ch/fileadmin/media/pdf/erlasse/gesamtschule/5_Qualitaetsentwicklung-_und_Sicherung/2_Feedbackkonzept.pdf vom 10.12.2007).

Aber auch Steiner und Landwehr beschreiben innerhalb ihres entwickelten Q2E- Modells sehr eindrückliche, verständliche und umsetzbare Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Förderung von konstruktiver Kritikfähigkeit und Verbesserung der kommunikativen Strukturen in Bildungseinrichtungen im Sinne des Aufbaus einer Feedbackkultur (vgl. Landwehr 2007b).

8 Abschließende Empfehlungen

Ableitend von den vorangegangenen Ausführungen können der Gesundheits- und Krankenpflegeschule folgende Hauptempfehlungen zur Etablierung einer Feedbackkultur gegeben werden.

Die Qualitätsentwicklung müsste im Sinne des Total Quality Managements (TQM) als wichtige Führungsaufgabe wahrgenommen und gelebt werden. Das Einnehmen eines partizipativ-koooperativen Führungsstils bei allen Leitungspersonen (Schul-, Kurs-, Projektleitung) ist dabei zu empfehlen.

Qualitätsmanagement beinhaltet Schulentwicklung mit der Komponente der Leitbildentwicklung als Basis zur Messung und Sicherung von Qualität. Das Erarbeiten und Integrieren eines Schulleitbildes wäre der Einrichtung nachdrücklich anzuraten. Hinweise für das Vorgehen eines solchen Leitbildprozesses finden sich z.B. bei Kempfert, Guy und Rolff, Hans-Günther: Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement.

Schulentwicklung beinhaltet ebenfalls die Komponente der Konzeptentwicklung. Konzepte sollten immer von separaten, in eine Aufbauorganisation eingebundenen Arbeitsgruppen entwickelt werden. Für die Rahmenbedingungen zeichnet sich immer die Schulleitung verantwortlich. Ein Dachkonzept sollte sich in dieser Gesundheits- und Krankenpflegeschule der Etablierung einer Feedbackkultur widmen. Dabei müsste das Konzept alle Aspekte von Feedbackkultur berücksichtigen. Auch das Entwickeln von Instrumenten und dazugehörigen Verfahrensanweisungen fällt dabei in den Aufgabenbereich der betreffenden Arbeitsgruppe. Alle Lehrenden sollten in der Umsetzung der Konzepte und der Handhabung der

einzelnen Instrumente durch die Arbeitsgruppe geschult werden. Die innerhalb der Einrichtung entwickelten Konzepte sollten zentral dokumentiert und synchronisiert werden. Zu denken wäre dabei z.B. an ein Qualitätshandbuch sowie eine enge Verzahnung mit dem Curriculum. Die Nachhaltigkeit der einzelnen Konzepte sollte im Prozessgeschehen laufend evaluiert und modifiziert werden. Die Verantwortlichkeiten in diesem Bereich sollten ebenfalls vorab geklärt werden.

Eine weitere Komponente der Schulentwicklung stellt die Curriculumsentwicklung dar. Innerhalb eines Curriculums sollten auch zeitliche Ressourcen und inhaltliche Zielbestimmungen der Konzepte vorgegeben sein. Wir empfehlen der Pflegeschule dabei eine spiralförmige Curriculumsgestaltung, da dies der Umsetzung von Konzepten im Ausbildungsverlauf sehr entgegenkommt.

Grundlegend für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen kann eine solide, einrichtungsinterne Kommunikation angesehen werden. Dabei ist nicht nur die Güte der Kommunikation wichtig, auch die dazugehörenden Strukturen sind von Bedeutung. Es empfiehlt sich deshalb, die Kommunikation sowohl qualitativ in allen Ebenen weiter zu entwickeln, als auch formale Strukturen auszubauen: Beispielhaft dafür könnten gegenseitige Unterrichtshospitationen genannt werden. Selbstverständlich sind auch dafür Spielregeln zwischen den beteiligten Personen zu vereinbaren.

Abschließend ist zu bemerken, dass Schulentwicklungsmaßnahmen nur dann erfolgreich sein können, wenn die Partizipation aller am Schulbetrieb beteiligter Personen gewährleistet wird.

9 Literaturverzeichnis

Abs, Hermann Josef; Raether, Wulf; Tippelt, Rudolf; Vögele, Erika. Besser lehren: praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung/Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: Heft 8 Evaluation und Lehre – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung. 1. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2000

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). Kommunikative Sozialforschung. In: Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. überarbeitete Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Arndt, Marianne. Ethik denken. Maßstäbe zum Handeln in der Pflege, 2. Auflage; Stuttgart: Thieme Verlag KG, 2007

Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman. Feedbackmethoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. 2. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Baukloh-Herzig, Sonja. „Was ich unbedingt noch sagen möchte...“. In: Hamburg macht Schule, 3/2000, Schwerpunkt: Unterricht aus Schülersicht

Berger, Peter Ludwig; Luckmann, Thomas. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. In: Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. überarbeitete Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Bortz, Jürgen.; Döring, Nicola. Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2003

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola. Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage; Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2006

Burkhard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard. Praxishandbuch Evaluation in der Schule. 1. Auflage; Berlin: Cornelson Scriptor, 2000

Burns, Nancy; Grove, Susan. Understanding nursing research. Philadelphia: In: Mayer, Hanna. Pflegeforschung. Elemente und Basiswissen. 3. Auflage; Wien: Facultas-Universitätsverlag, 2003

Das moderne Fremdwörterlexikon. VEMAG Verlags- und Medien Aktiengesellschaft, Köln

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation. Online im Internet: URL: <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=227> [Stand: 6.12.2007]

Duden: Das Fremdwörterbuch. 9. Auflage; Band 5, Mannheim; Wien; Zürich: Duden, 2007

Elsbernd, Astrid. Konzeptentwicklung in der Pflege. In: Betreuungsrecht und Pflegemanagement: Konzepte – Beratung – Unterstützung. Konrad Stolz, Johannes Warmbrunn, Ulrich Schmolz, Astrid Elsbernd (Hrsg.). Stuttgart: Thieme, 2008, 52-65

Fengler, Jörg. Feedback geben, Strategien und Übungen. 3. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2004

Field, Peggy Anne; Morse Janice M. Qualitative Pflegeforschung. Anwendung qualitativer Ansätze in der Pflege. Wiesbaden: Ullstein Medical Verlagsgesellschaft mbH & Co., 1998

Flick, Uwe. Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005, 252-265

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4.Auflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005

Flick, Uwe. Interviews in der Gesundheits- und Pflegeforschung: Wege zur Herstellung und Verwendung verbaler Daten. In: Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 2002, 203-220

Flick, Uwe. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4.Auflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2006

Flick, Uwe. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Erweiterte Neuauflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2007

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage; Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005

French, W.L.; Bell, C.H. Organisationsentwicklung. In: Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter. Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. 4. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2003

Frisch, Max. Tagebuch 1946-1949. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1950

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred. Das qualitative Interview. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandel AG, 2003

Götze, Walter; Ruedi, Sutter (2003): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen: Q-Konzept – GELVOS Impulstag 17. September 2003. Online im Internet: URL: http://www.sz.ch/geleitete_volksschulen/Q-Konzept_Dokumentation_GELVOS_17_09_03.pdf [Stand: 17.5.2008]

Grunow, Dieter. Stichworte In: Fuchs, Werner (Hrsg.). Lexikon der Soziologie. 2.Auflage; Opladen:1978 , 783-791

Helmke, Andreas. „Unterrichtsevaluation. Verfahren und Instrumente“, Schulmanagement, 1, 2003, 8-11

Helmke, Andreas. Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. 3. Auflage; Seelze: Kallmeyer, 2004

Helmke, Andreas; Hosenfeld, Ingmar (2.2006): Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. Online im Internet: URL: http://www.uni-landau.de/vera/downloads/schulverwaltung_hrs.pdf [Stand: 17.12.2007]

Hermann, Joachim; Höfer, Christoph. Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. 1. Auflage; Gütersloh: Bertelsmann, 1999

Hermanns, Harry. Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005, 360-368

Hesse, Theres (2005). Feedbackkonzept. In: http://www.gymhmsschadau.ch/fileadmin/media/pdf/erlasse/gesamtschule/5_Qualitaetsentwicklung-_und_Sicherung/2_Feedbackkonzept.pdf [Stand: 10.12.2007]

Höffe, Otfried. Lexikon der Ethik. 6.neubearbeitete Auflage; München: Beck Verlag, 2002

Hopf, Christel Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4.Auflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie, 2005

Hopf, Christel. Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005, 349-360

Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter. Unterrichtsentwicklung. 1. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2001

Jäger, Michael. Unterrichtsevaluation. 1. Auflage; München; Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2005

Jäger, Michael. „Unterrichtsevaluation. Eine Möglichkeit zur Qualitätsverbesserung von Unterricht“. Schulmanagement, 5, 2006, 20-22

Kant, Immanuel (1956a). Werke VII: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp in: Roth, Wolff-Michael Qualitative Forschung und Ethik (15 Absätze). Forum Qualitative Forschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 5(2), Art. 7. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04roth2-d.htm> [Stand:12.12.07]

Kant, Immanuel Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Arndt, Marianne: Ethik denken. Maßstäbe zum Handeln in der Pflege, 2. Auflage, Stuttgart: Thieme Verlag KG, 2007

Keller, Hans. Aufbau und Elemente einer Feedbackkultur, Anleitung für schulinterne Projektgruppen. 4.Auflage; Zürich: impulse, 2003

Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter. Pädagogische Qualitätsentwicklung: Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. 3. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2002

Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter. Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. 4. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Kromrey, Helmut. Empirische Sozialforschung. 11.Auflage; Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft, 2006

Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2003

Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. überarbeitete Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Bd.1: Methodologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993

Landwehr, Norbert. Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur, Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Heft 3. In: Landwehr, Norbert; Steiner, Peter: Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung; 2.Auflage Bern: h.e.p.Verlag ag, 2007b

Landwehr, Norbert; Steiner, Peter. Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. Fünf Hefte im Schubert, 2. Auflage, Bern: h.e.p.Verlag ag, 2007

LoBiondo-Wood, Geri; Haber, Judith. Pflegeforschung. Methoden – kritische Einschätzung – Anwendung. Berlin; Wiesbaden: Ullstein Mosby GmbH & Co.KG, 1996

Mayer, Hanna. Pflegeforschung. Elemente und Basiswissen. 3. Auflage; Wien: Facultas-Universitätsverlag, 2003

Mayer, Horst. Interview und schriftliche Befragung. 3.Auflage; München; Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2006

Matthes, Joachim. Einführung in das Studium der Soziologie. 2 Auflage; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1976

Meinefeld, Werner. Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage; Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005, 265-275

Meyers Lexikonverlag (2.2007). Empirische Sozialforschung Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG. Online im Internet: URL:
http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Empirische_Sozialforschung&oldid=158751 [Stand: 06.12.2007]

Meyers Lexikonverlag (2.2007). Positivismus, Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Online im Internet: URL:
<http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Positivismus&oldid=151040> [Stand 02.01.2008]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landesinstitut für Schulentwicklung. „Kooperation und Feedbackkultur in der Schule“. Bildung in Baden-Württemberg. Magazin Schule, Beiheft „Schule entwickeln – Qualität fördern“, Herbst/Winter, 21, 2007, 18

Pappworth, Maurice Henry (1968) Menschen als Versuchskaninchen. Experiment und Gewissen. Zürich u.a.: Albert Müller. In: Roth, Wolff-Michael
Qualitative Forschung und Ethik (15 Absätze). Forum Qualitative Forschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 5(2), Art. 7. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04roth2-d.htm> [Stand: 12.12.2007]

Pieper, Annemarie. Einführung in die Ethik. 6. Auflage; Tübingen; Basel: A. Francke Verlag, 2007

Ricken, Friedo. Allgemeine Ethik. Grundkurs Philosophie Band 4. 3. erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag GmbH, 1998

Roth, Wolff-Michael (2004). Qualitative Forschung und Ethik (15 Absätze). Forum Qualitative Forschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 5(2), Art. 7. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04roth2-d.htm>[Stand: 12.12.2007]

Roth, Wolff-Michael (2005) Ethik als soziale Praxis: Einführung zur Debatte über qualitative Forschung und Ethik (22 Absätze). Forum Qualitative Forschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 6(1), Art. 9. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-9-d.htm> [Stand: 12.12.2007]

Sack-Hauchwitz, Angela (2005). Zu männlicher und weiblicher Konfliktbereitschaft. Verfügbar über:<https://www.sozialwiss.uni-hamburg.de/publish/IKS/KriminologischeWeiterbildung/texte/materialien/sackhauchwitz.doc> [Stand 03.05.2008]

Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.). Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 2002

Schatzmann, Leonhard; Strauss, Anselm. Field Research-Strategies for a Natural Sociology. In: Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. überarbeitete Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Schmidt, Christiane. Analyse von Leitfadeninterviews. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2003, 447-456

Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin. Qualitätsentwicklung. 1. Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2000

Schröder, Ute; Streblow, Claudia. Evaluation konkret: Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule. Opladen: Budrich Verlag, 2007

Schwarz-Govaers, Renate. Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. 1. Auflage; Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 2005

Steiner, Peter; Landwehr, Norbert. Schritte zur Schulqualität: Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Heft 1. In: Landwehr, Norbert; Steiner, Peter: Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung; 2.Auflage; Bern: h.e.p.Verlag ag, 2007

Stolz, Konrad; Warmbrunn, Johannes; Schmolz, Ulrich; Elsbernd, Astrid. Betreuungsrecht und Pflegemanagement: Konzepte – Beratung – Unterstützung. 1. Auflage; Stuttgart: Thieme Verlag, 2008

Van Koolwijk, Jürgen. Techniken der Empirischen Sozialforschung: Ein Lehrbuch in 8 Bänden. Band 4: Techniken der Empirischen Sozialforschung: Erhebungsmethoden: Die Befragung München; Wien Oldenbourg Verlag, 1974 In: Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. überarbeitete Auflage; Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2005

Wottowa, Heinrich; Thierau, Heike. Lehrbuch Evaluation. 3. Auflage; Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 2003

10 Anhang

Anlage 1: Interviewleitfaden Auszubildende

Einstiegsfrage:

Erzählen Sie bitte, welche Erfahrungen Sie bisher mit jeglicher Art von Rückmeldungen gemacht haben!

- schulische, vereins-, berufliche- oder kollegiale Erfahrungen
- Erfahrungen an dieser Schule
- das schönste/ am stärksten in Erinnerung gebliebene/ präsenteste/ entscheidendes Erlebnis

Subjektive Theorien/ Umgang mit Feedback

Was verbinden Sie mit dem Begriff Feedback?

- persönliche Definition
- Erwartungen
- Sinn
- Konsequenzen nach dem Feedback
- wahrgenommene Veränderungen
- Verhalten im Unterricht

Instrumente

Wie gelungen finden Sie den bisherigen Reflexionsbogen und warum?

- Kritikpunkte
- Verbesserungsvorschläge
- Einführung des Bogens
- Zufriedenheit

Art des Feedbacks

Welche anderen Formen der Rückmeldung erleben Sie neben den jetzt angesprochenen Reflexionsbögen hier an der Schule?

- mündliche Rückmeldung/ Feedbackgespräch/ Beurteilungsgespräch
- Jahresgespräch/ Probezeitgespräch
- Feedback von der Praxisstelle/ Mitschülern/ Lehrern
- Finden Sie diese gut?

Überleitungsfrage:

Welche Formen der Rückmeldung würden Sie sich wünschen?

Institution

Glauben Sie, dass diese Formen der Rückmeldung hier möglich sind?

- Wie?
- Warum?
- Einführung von Feedback

Was benötigen Sie, um offen Feedback geben/ nehmen zu können?

- Finden Sie das hier vor?
 - Zeit
 - Atmosphäre
 - Räumlichkeit
 - Vertrauen
 - Anonymität

Kursleitung

Wie kann Ihrer Meinung nach die Kursleitung zu einer guten Feedbackkultur beitragen?

- Allgemeine Erfahrung mit Leitungspersonen?
- momentane Rolle der Kursleitung im Feedbackprozess (Ist- Situation)
- Stimmung im Kurs

Anlage 2: Interviewleitfaden Lehrende

Einstiegsfrage:

Erzählen Sie bitte, welche Erfahrungen Sie bisher mit jeglicher Art von Rückmeldungen gemacht haben?

- schulische, vereins-, berufliche- oder kollegiale Erfahrungen
- Erfahrungen an dieser Schule
- das schönste/ am stärksten in Erinnerung gebliebene/ präsenteste/ entscheidendes Erlebnis

Subjektive Theorien/ Umgang mit Feedback

Was verbinden Sie mit dem Begriff Feedback?

- persönliche Definition
- Erwartungen
- Sinn
- Konsequenzen nach dem Feedback
- wahrgenommene Veränderungen
- Verhalten im Unterricht

Instrumente

Wie gelungen finden Sie den bisherigen Reflexionsbogen und warum?

- Kritikpunkte
- Verbesserungsvorschläge
- Einführung des Bogens
- Zufriedenheit

Was halten Sie von der Umgangsweise mit den ausgefüllten Reflexionsbögen im Kollegium?

Art des Feedbacks

Welche anderen Formen der Rückmeldung erleben Sie neben den jetzt angesprochenen Reflexionsbögen an dieser Schule?

- mündliche Rückmeldung/ Feedbackgespräch/ Beurteilungsgespräch
- Jahresgespräch/ Probezeitgespräch
- regelmäßiges Feedback von Schulleitung/ Kollegen/ Schülern
- Finden Sie diese gut?

Überleitungsfrage:

Welche Formen der Rückmeldung würden Sie sich wünschen?

Institution

Glauben Sie, dass diese Formen der Rückmeldung hier möglich sind?

- Wie?
- Warum?
- Einführung von Feedback

Was benötigen Sie, um offen Feedback geben/ nehmen zu können?

- Finden Sie das hier vor?
 - Zeit
 - Atmosphäre
 - Räumlichkeit
 - Vertrauen
 - Anonymität

Schulleitung

Wie können Ihrer Meinung nach die Schulleitung und die Stellvertretung zu einer guten Feedbackkultur beitragen?

- Allgemeine Erfahrung mit Leitungspersonen
- Qualitätssicherung /Schulentwicklung
- momentane Rolle der Schulleitung im Feedbackprozess (Ist- Situation)

Anlage 3: Briefinganschreiben

„Feedbackkultur – Basis zur Unterrichtsevaluation“

Ein Projekt der Studentinnen und Studenten des Studiengangs Pflegepädagogik an der HS Esslingen in Zusammenarbeit mit.....

Informationen zum Interview

Sehr geehrte(r) Frau/Herr _____!

Wie bereits vereinbart findet am _____ 2008 im Rahmen des Projekts „Feedbackkultur – Basis zur Unterrichtsevaluation“ das Interview mit Ihnen statt. In diesem Gespräch möchten wir mit Ihnen über Ihre Erfahrungen und über Ihre Meinung zum Thema Feedback und Evaluation sprechen. Die Informationen, welche wir von Ihnen in dem Gespräch erhalten, werden absolut vertraulich behandelt. Die Gesprächsinhalte werden ausschließlich anonymisiert und nur im Rahmen des Projekts Verwendung finden.

Anbei erhalten Sie eine Einverständniserklärung. Bitte bringen Sie diese ausgefüllt und unterschrieben zum Gespräch mit.

Hier noch einmal die wichtigen Daten im Überblick:

Datum: _____ 2008

Raum: _____

Uhrzeit: ___:___ Uhr (Bitte planen Sie für das Gespräch ca. 60 min. ein)

Das Gespräch werden Herr/Frau _____ und Herr/Frau _____ mit Ihnen führen.

Sollten Sie kurzfristig verhindert oder krank sein, so melden Sie sich bitte kurz telefonisch unter ____ (Tel.Nr. eines Interviewers) _____ ab.

Wir freuen uns schon auf das gemeinsame Gespräch und verbleiben

Mit freundlichen Grüßen

Die Studentinnen und Studenten
der Hochschule Esslingen,
Studiengang Pflegepädagogik (B.A.)

Anlage 4: Einverständniserklärung

„Feedbackkultur – Basis zur Unterrichtsevaluation“

Ein Projekt der Studentinnen und Studenten des Studiengangs Pflegepädagogik an der HS Esslingen in Zusammenarbeit mit.....

Einverständniserklärung zum Interview

Daten der/des Interviewten:

Name/Vorname: _____

Telefonnummer: _____

E-Mail-Adresse: _____

Ich bin einverstanden, an dem Forschungsprojekt „Feedbackkultur – Basis zur Unterrichtsevaluation“ teilzunehmen. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis. Der Datenschutz muss gemäß folgender Kriterien gewährleistet sein:

Die Arbeit erfolgt streng den Bestimmungen des gesetzlichen Datenschutzes. Die erbetenen Angaben werden unter Wahrung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen wissenschaftlich und anonymisiert ausgewertet. Nur auf dieser Einverständniserklärung stehen Name, Telefonnummer und Email-Adresse. Dies ist notwendig, damit zu einem späteren Zeitpunkt ggf. ergänzend Fragen telefonisch geklärt werden können. Diese Einverständniserklärung wird getrennt von allen anderen Studienunterlagen aufbewahrt und nur die Studentinnen und Studenten der Projektgruppe haben Zugang zu meinen persönlichen Daten. Nach Beendigung des Projekts wird die Einverständniserklärung und damit meine persönlichen Daten vernichtet. Eine Zuordnung der erhobenen Daten zu einer bestimmten Person ist somit generell auch nicht möglich.

Ich erkläre mich mit folgenden Punkten einverstanden:

- Aufzeichnung auf Tonträgern und Verschriftlichung des Interviews in anonymisierter Form
- Vorspielen der Tonaufzeichnungen innerhalb der studentischen Projektgruppe zu Zwecken der Auswertung
- Veröffentlichung der Gesprächsinhalte in anonymisierter Form innerhalb der Projektgruppe, sowie im Abschlußbericht des Projekts
- Nach Beendigung des Projekts werden die Aufnahmen vernichtet

Ich fühle mich ausreichend über den Ablauf und die Inhalte des Projekts informiert.

(Ort), den _____

Unterschrift